

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL**  
**TEACHER THE BEGINNER**

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Jana Lukášová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce ukončena: červen 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne: 10.6.2012

Jana Lukášová

.....

Děkuji paní PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za milý, vstřícný přístup a cenné rady a podněty, které mi pomohly při vypracování této práce.

Zároveň děkuji všem pedagogům, kteří se podíleli na realizaci výzkumného šetření.

V neposlední řadě děkuji také své rodině za trpělivost a podporu, kterou mi po celou dobu projevovala.

## **Abstrakt**

Ve své diplomové práci na téma „Začínající učitel“ se věnuji problematice začínajících učitelů s maximální délkou jejich praxe do tří let od absolvování vysokoškolského studia. Soustředím se na učitele na 1. stupni základní školy. Cílem teoretické části je shromáždit odborné informace, názory, poznatky odborníků na problematiku učitelského povolání obecně. Dále charakterizovat osobnost učitele, jeho dovednosti a kompetence, popsat uvádění začínajícího učitele do praxe a popsat roli uvádějícího učitele. Také zauvažuji nad možnými obavami, nedostatky a potřebami začínajících učitelů. Popíši problematiku hodnocení ve vyučování a sebehodnocení začínajících učitelů.

Obsahem praktické části je průzkumné šetření metodou dotazníku. Cílem otázek a následných odpovědí je za prvé: zjistit zda funguje uvádění začínajícího učitele do praxe s připraveným plánem uvádění, za druhé zjistit a zmapovat problémové oblasti, které začínající učitelé pocítují a následně zjistit a pojmenovat jejich potřeby. Stanovila jsem předpoklady, pro které byly podkladem poznatky ze studia odborné literatury a moje několikaletá praxe. Témata předpokladů jsou: příprava na vyučování, fungování uvádějícího učitele a podpora začínajícího učitele kolegy pedagogického sboru.

Výsledkem a závěrem mojí práce je potvrzení dobře fungujícího uvádění začínajícího učitele do praxe a popsání zjištěné problémy a potřeby začínajících učitelů.

## **Klíčová slova**

Učitelská profese, začínající učitel, uvádějící učitel – mentor, komunikace, hodnocení, reflexe

## **Abstract**

My Diploma Thesis “Newly qualified teachers” is devoted to new teachers with less than 3 years of teaching experience after they graduated from accredited college and received a degree as a teacher. My focus is on the teachers in elementary schools.

The goal of the theoretical part of my thesis is to collect technical information, opinions, ideas and knowledge from experts in the teaching profession in general, to characterize the new teacher’s personality. In the few chapters I ponder possible fears, concerns, weaknesses and needs of the new teachers, and I also mention problematic field of the evaluation and self assessment of a new teacher.

The content of the practical part of my thesis is exploratory inquiry using a method of survey. The goal of the questions and answers is to find out if the orientation of new teachers in elementary schools is functioning well with prepared orientation plan, and to identify and map out the problem areas that the new, inexperienced teachers feel in the beginning of their teaching carrier, and subsequently to detect and identify the new teachers’ needs. I set preconditions for which I had the knowledge base from studying professional literature and from my many years of experience as an elementary school teacher. The topics of preconditions are: preparation for teaching lessons, function as a mentor, and the new teacher’s support by all colleagues and faculty.

Results and conclusions of my work is the confirmation of a well-functioning putting into practice a new teacher described and identified problems and needs of beginning teachers.

## **Key words**

The teaching profession, starting new teacher, mentor, questionare, communication, evaluation, reflection.

# Obsah

<b>1. Úvod .....</b>	<b>10</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>2. Způsobilost pro učitelské povolání.....</b>	<b>11</b>
2.1 Učitelské povolání .....	11
2.1.1 Profese jako povolání .....	11
2.1.2 Učitelské povolání jako poslání .....	12
2.2 Kvalita učitele a profesní standart .....	12
2.3 Kompetence učitele.....	14
2.4 Typologie učitelů .....	16
2.5 Profesní chování učitelů – model.....	17
2.6 Osobnost učitele.....	18
2.7 Profesní etika učitele .....	19
2.7.1 Etický kodex.....	20
2.8 Příprava na učitelské povolání.....	20
2.8.1 Cíl přípravy učitele a vzdělávací cíle .....	22
2.8.2 Odborná kvalifikace učitelů pro výkon učitelské profese .....	24
2.9 Náplň pracovní doby učitelů .....	25
<b>3. Začínající učitel .....</b>	<b>26</b>
3.1 Začínající učitel – vymezení pojmu .....	26
3.2 První rok začínajícího učitele v profesi.....	27

3.3 Konfrontace moderních metod s tradičními postupy .....	28
3.4 Uvádějící učitel .....	29
3.4.1 Role uvádějícího učitele .....	30
3.4.2 Uvádějící učitel – mentor .....	30
3.4.3 Cíle mentoringu – přínos pro začínajícího učitele .....	31
3.4.4 Pomoc uvádějícího učitele začátečníkovi .....	33
3.4.5 Ostatní kolegové a začínající učitel .....	34
3.5 Nedostatky, chyby a nejistota začátečníků .....	34
3.6 Organizace vyučovací hodiny – základ úspěchu .....	35
3.7 Písemná příprava začínajícího učitele na vyučovací hodinu .....	36
3.7.1 Proč je dobré plánovat výuku? .....	37
3.7.2 Podílení žáků na plánování výuky .....	37
3.7.3 Podílení rodičů na plánování výuky .....	38
3.7.4 Příprava vyučovací hodiny .....	38
3.8 Náplň vyučovací hodiny .....	38
<b>4. Nespokojenost v profesi učitele .....</b>	<b>39</b>
<b>5. Problémy učitelské profese .....</b>	<b>40</b>
5.1 Výskyt pracovní zátěže u učitelů .....	41
5.2 Stres v učitelské profesi .....	41
5.3 Stárnutí učitelstva .....	43
5.4 Profesní sebevědomí a prestiž učitelské profese .....	43
5.5 Profesní deformace .....	44
5.6 Komunikace .....	44

5.7 Hodnocení žáků ve vyučování.....	45
5.7.1 Komu slouží hodnocení, jaké informace přináší?.....	45
5.7.2 Školní hodnocení, vymezení pojmů.....	46
5.7.3 Hodnocení žáků .....	46
5.7.4 Pravidla pro hodnocení.....	47
5.7.5 Formy hodnocení.....	48
<b>6. Reflexe a sebereflexe v práci učitele.....</b>	<b>48</b>
<b>7. Dobrý učitel .....</b>	<b>50</b>
7.1 Desatero dobrého učitele .....	51
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>52</b>
<b>8. Praktická část – průzkum .....</b>	<b>52</b>
8.1 Cíle průzkumného šetření.....	52
8.2 Formulace předpokladů.....	52
<b>9. Volba metodologie výzkumu .....</b>	<b>53</b>
9.1 Metody výzkumu .....	53
9.1.1 Struktura dotazníku.....	53
9.1.2 Vztah otázek dotazníku k cílům a předpokladům v praktické části .....	54
9.2 Terminologie .....	55
<b>10. Realizace výzkumu .....</b>	<b>55</b>
10.1 Výzkumný vzorek.....	56
10.2 Způsob administrace .....	56
<b>11. Výsledky průzkumu, zjištěný stav a komentáře .....</b>	<b>57</b>
<b>12. Shrnutí praktické části z hlediska a cílů a stanovených předpokladů.....</b>	<b>88</b>



<b>13. Ověření předpokladů.....</b>	<b>90</b>
<b>14. Závěr .....</b>	<b>91</b>
<b>LITERATURA .....</b>	<b>93</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>97</b>

# 1. Úvod

S blížícím se koncem mého vysokoškolského studia jsem začala přemýšlet o závěrečné diplomové práci. Uvažovala jsem nad tím, jaké téma si zvolím. Trochu jsem doufala, že si vyberu své téma z nabízených možností, ale ani jedna nesplňovala moje představy. Měla jsem omezené možnosti výběru, protože už čtvrtým rokem neučím na žádné základní ani jiné škole. Chtěla jsem téma, ve kterém v praktické části nebudu muset popisovat a hodnotit výsledky práce se školní třídou, nebo s větší skupinou dětí, které v současné době nemám k dispozici. Posléze jsem si vybrala téma *Začínající učitel*. Sama jsem před několika lety byla v roli začínající učitelky. Situaci jsem měla ztíženou tím, že jsem začala učit jako nekvalifikovaná. V diplomové práci jsem se zaměřila na potřeby začínajících učitelů, abych jim přiblížila to, co je v prvních letech praxe může potkat a s čím se budou na začátku své profesní dráhy potýkat.

Já sama jsem neměla problém s obhajováním svého povolání, protože jsem vždy chtěla pracovat s dětmi v jakémkoli zařízení pro děti a mládež a za svou volbu jsem se nikdy nestyděla. Ale vím, že některé, zvláště mladé učitelky se někdy ve společnosti ostatních lidí stydí za své povolání učitelky. Souvisí to s neschopností obhájit a najít argumenty pro posílení učitelské hrdosti a prestiže a nepřípraveností na reakce a názory ostatních lidí typu, učit může každý, to je jen takové hraní si s dětmi nebo, učit jde jen ten, kdo jinde neuspěje nebo nic jiného neumí.

V teoretické části mé diplomové práce bylo mým cílem přiblížit požadavky, které jsou kladeny na začínající učitele ihned po nástupu do práce a s čím se musí seznámit v prvních letech svého působení ve škole. V mojí práci nebylo možné postihnout všechny situace, se kterými se začínající učitel potká při své práci, ale chtěla jsem dát najevo, že v každé škole se najde pomocná ruka, například v roli uvádějícího učitele nebo ostatních kolegů. A proto se není čeho bát, že začátečník je hozen do vody, ať plave, protože se vždy najde někdo, kdo ho nadnáší, pokud on sám má o pomoc zájem.

Proto chci ve své práci zmapovat situaci začínajících učitelů v současném školství a najít možnosti k uspokojení jejich potřeb ku prospěchu dobrého výkonu mladého učitele.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 2. Způsobilost pro učitelské povolání

### 2.1 Učitelské povolání

Učitelské povolání je pro toho, kdo si jej volí vcelku známým prostředím. Každý, kdo uvažuje o volbě tohoto povolání si během svého života, prošel rolí žáka, studenta a s touto profesí učitele měl možnost se seznámit. V rozhodování o profesi učitele je samozřejmostí, že jedinec byl ovlivněn autoritami učitelů, se kterými přišel během školní docházky do styku. Byl zřejmě ovlivněn skvělými učiteli a chce se s jejich vzorem identifikovat.

Vhodným kandidátem je ten, kdo umí, kdo není konfliktní a neměl problémy s autoritami a má pozitivní a kladný vztah k lidem a ke společnosti.

#### 2.1.1 Profese jako povolání

Profese je sociologickou kategorií ve významu sociálního postavení člověka. Toto úzce souvisí s postavením učitele, kterým se rozumí sociální postavení učitele. Podle pedagogického slovníku (Průcha, Waltrová, Mareš, 2008, s. 170) je sociální postavení *„odlišné jak v jednotlivých stupních a typech škol, tak v jednotlivých zemích. Liší se také podle organizačního uspořádání školy a podle převládajícího sociálního klimatu.“* Povolání je synonymem k pojmu profese.

### 2.1.2 Učitelské povolání jako poslání

Učitelské povolání je u většiny učitelů ale i u společnosti chápáno jako poslání. U učitelů je „*vědomí tohoto poslání otázkou životní orientace, záhy nabitého bytostního přesvědčení, které vyrůstá z porozumění hlubším základům kultury a vývoje lidské společnosti. Prohloubení vědomí poslání učitele se utváří spolu s akumulací životních zkušeností a má podobu vnitřního závazku, s nímž se jedinec ztotožňuje, přijímá jej za čistě osobní a prostřednictvím odůvodňuje i smysl své lidské existence.*“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 15)

## 2.2 Kvalita učitele a profesní standart

Je zcela jasné, že kvalita učitele má velký a zásadní vliv na kvalitu vzdělávání žáků. Nekvalitní učitel, se kterým se mohou žáci potkat, může především v prvních letech školní docházky, způsobit nevratnou ztrátu v potenciálu žáků. „*S odbornou a lidskou kvalitou učitelů stojí a padá kvalita školství*“ (Kotásek, 1991, s. 11).

Co si ale představit pod pojmem kvalitní učitel? Tento pojem není lehké charakterizovat jednoznačně. Na základě výzkumu a studií ve vyspělých zemích byly vytvořeny charakteristiky kvality učitele. Popisy charakteristik klíčových prvků kvality učitele podle V. Spilkové (2010) zahrnují:

- znalosti
- pedagogické a didaktické dovednosti
- postoje, hodnoty a osobní vlastnosti

Z oblasti znalostí učitele, které se týkají jeho profese, je třeba zdůraznit znalosti týkající se kurikula, didaktik, obsahu předmětů, žáků a prostředí. Jsou také sestavovány soubory kompetencí učitele, jejichž podstatou jsou znalosti a dovednosti. Vedle profesních znalostí a kompetencí stojí profesní role a činnosti nebo klíčové odpovědnosti učitele.

V. Spilková (Spilková, Tomková, 2010, s. 25) uvádí, že „je definováno 6 základních linií, oblastí odpovědnosti:

- *Znalosti a porozumění.*
- *Plánování a projektování celku a dílčích činností.*
- *Vyučovací strategie a metody zprostředkování učiva takovým způsobem, který umožní smysluplné učení. Zde jsou důležité dvě podmínky – aby učitel sám dobře rozuměl učivu a aby měl dobrou představu o kognitivních schopnostech dětí a konkrétních učebních procesech dětí. Důraz je zde kladen také na komunikativní kompetenci.*
- *Třídní management.*
- *Hodnocení žákovy učební aktivity, výsledků a celkového pokroku v učení a v osobnostním rozvoji.*
- *Další profesionální rozvoj učitele, reflexe vlastní práce a sebeuvědomění.*

*Na základě charakteristik klíčových prvků kvality učitelé byly v mnoha evropských zemích i v zámoří profesní standardy jako normy kvality vykonávání učitelské profese.“* (Spilková, Tomková a kol., 2010, s. 25)

Profesní standard by měl plnit úlohu především:

- k pochopení proměnlivosti v pojetí profese, důležitosti ve změně vzdělávání učitelů, co je kvalitní výkon učitelské profese a k pochopení proměn v pojetí učitelské kvality
- pro změny v přípravě učitelů
- pro změny ve struktuře dalšího vzdělávání učitelů
- pro možnosti ocenit kvality učitelů finančním ohodnocením a kariérním růstem
- jako oblast pro reflexi a profesní růst učitelů
- jako východisko pro tvorbu systému podpory učitelů v jejich růstu

## 2.3 Kompetence učitele

Profesní standard učitele, jak uvádí V. Spilková (2010), je stanoven klíčovými kompetencemi, které jsou nutné pro dobrý a standardní výkon profese. Profesní standard také vymezuje, s čím by se měl každý učitel seznámit, co umět a s čím nakládat, aby mohl kvalifikovaně vykonávat učitelskou profesi v dnešních vzdělávacích podmínkách. Na mezinárodní úrovni vzniklo v posledních letech velké množství dokumentů, které se zabývaly kvalitou učitele. Jako nejdůležitější úkol bylo sjednocení jazyka a sjednocení termínů „kvalita učitele“, „profesní standard“. Na evropské úrovni byly započaty diskuze o tvorbě evropského standardu učitele. V české republice byl vytvořen dokument Náhradní program rozvoje vzdělání v České republice v roce 2001, tzv. Bílá kniha. Na Bílou knihu navazuje projekt Podpora práce učitelů, který se pokouší formulovat profesní standard učitele pomocí sedmi oblastí kompetencí, které jsou jeho jádrem.

Oblasti kompetencí podle J. Vašutové (2004):

- oborově předmětová
- didaktická a psychodidaktická
- obecně pedagogická
- diagnostická a intervenční
- sociální, psychosociální a komunikativní
- manažerská a normativní
- profesně a osobnostně kultivující

Současně vznikaly další výčty profesních kompetencí učitele:

Podle V. Švece (1999):

- kompetence k vyučování a výchově
- kompetence osobnostní
- kompetence rozvíjející učitelskou osobnost

Podle Z. Heluse (1999, 2001):

- kompetence pedagogická
- kompetence oborově didaktická
- kompetence pedagogicko-organizační
- kompetence kvalifikování pedagogické sebereflexe

Podle H. Lukášové (2003):

- kompetence vývojově reflektivní, diagnostické a pomáhající dítěti v roli žáka, kvalifikovaná orientace ve vývojových předpokladech, potřebách a možnostech rozvoje žáka
- kompetence sebereflektivní
- kompetence sociálně vztahová, zejména dovednost navázat vědomě dobrý, pomáhající vztah s dětmi
- kompetence předmětově diagnostická, jejím základem je dovednost diagnostikovat úroveň rozvoje dítěte z hlediska hodnot, postojů, zkušeností, dovedností a vědomostí s odpovídajících okruhu kurikula
- kompetence předmětově didaktické, kvalifikovaná orientace ve významu, obsahu vyučovacích předmětů a jejich realizace ve vztahu ke konkrétní školní třídě, ke konkrétním žákům
- kompetence k projektivní tvořivosti, dovednost formulovat dlouhodobé rozvojové, kognitivní, emocionální, volní a sociální cíle výuky, operacionalizovat je na úroveň vzdělávací jednotky, dovednost provádět syntézu obsahu výuky
- kompetence pedagogicko-výzkumné, metodologické dovednosti, vybavující studenta k inovování vlastní pedagogické praxe na základně akčního výzkumu
- kompetence decizní, pedagogicko-organizační a řídicí, její podstatu tvoří reflexe z vlastního rozhodování, předvídání a přebírání odpovědnosti za důsledky rozhodnutí

## 2.4 Typologie učitelů

Typologie neslouží k zařazování či škatulkování učitelů, ale mají mít význam při porovnávání rozličných charakteristik učitelů a můžou také sloužit pro jejich sebereflexi. „*Typ sice demonstruje určitou charakteristiku, ale ta která osobnost může náležet i k několika typům a nemusí být typologicky vyhraněna. Z toho důvodu pojem typ podtrhuje především přítomnost vlastností (nebo jejich soubor), které jsou dominantní.*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 18) „*Typologie mají pouze funkci schémat. A proto jsou použitelné jen s určitou mírou rezervovanosti a kritičnosti, neslouží k zařazování učitelů.*“ (Vašutová, 2004, s. 84) Typologie učitelů zachycuje rozličné projevy učitelova chování. Odborná literatura popisuje různé typologie učitelů, například Caselmannova typologie nebo Lewinova.

J. Vašutová (2004) uvádí Caselmannovu typologii, která rozlišuje dva typy učitelů, logotropa, který je zaměřen na obsah a učivo a paidotropa, který je zaměřen na žáka, na jeho rozvoj a výchovu. Oba typy jsou v autoritativní i sociální variantě.

J. Čáp (2001) píše o typologii psychologa K. Lewina, který provedl experiment, při kterém pozoroval vliv rozdílných výchovných stylů na 10–11leté děti. K. Lewin na základě tohoto experimentu stanovil tři typy učitele: typ autokratický, typ liberální a typ demokratický.

Stejně jako J. Vašutová (2004) píší i R. Dytrtová a M. Krhutová (2009), že tradiční typologie, jako jsou Lewinova či Caselmannova, můžeme v dnešní době považovat za překonané.

Bylo napsáno mnoho kapitol od různých autorů, týkajících se typologií učitelů podle jednotlivých aspektů učitelovy profese. J. Vašutová (2004, s. 84) píše, že takovými aspekty jsou například „*postoje, reference, angažovanost, vzdělávací priority, sebepojetí učitele, učitelova pojetí kurikula, utváření klimatu ve třídě, kultura vyučování a učení, učitelovo pojetí žáka atd.* Jejich kombinací lze vytvářet obrazy učitelů, které budou zohledňovat jedinečnost učitelovy osobnosti a zároveň profesní proměnu.“

Podle kritéria – postoj učitele ke školské reformě, vznikla nová typologie. Jak uvádí J. Vašutová (tamtéž), vznikla na základě reformního hnutí v 90. letech v zemích



střední a východní Evropy, kde byly postoje učitelů ke školské reformě zkoumány a monitorovány. Na základě tohoto zkoumání byly vytvořeny dvě varianty: učitel tradicionalista, který ve své podstatě odmítá reformu, protože lpí na tradičních zvyklostech a učitel chameleón, který má postoj k reformě ambivalentní.

Další typologie se zakládá na postojích ke znalostem. Pozoruhodnou typologií, která je výsledkem empirického výzkumu, je nejkomplexněji popsaná novodobá typologie, která je slovenským pokusem. Snaží se postihnout souhrnný vztah učitele ke své profesi, k žákům, ke škole a k celému školství. V této typologii je uvedeno sedm typů učitele:

- plačky
- ignoranti
- fanatici, nenapravitelní idealisti
- tandemisti
- aristokrati
- podnikatelé
- zběhové

## **2.5 Profesní chování učitelů – model**

Celkovou soustavu projevů chování učitelů, která odpovídá profesionalitě a profesní charakteristice, zahrnuje model profesního chování. Ten ukazuje podobu ideálního učitele, který odpovídá požadavkům společnosti (viz.kapitola 2.4 Typologie učitelů) . Jsou popsány dvě dimenze profesního chování, odborná dimenze a etická dimenze. J. Vašutová (2004) vyjmenovává, jak se projevuje učitelovo chování v jednotlivých dimenzích:

Profesně etická dimenze chování učitele se projevuje v/ve:

- *vztahu k žákům a jejich rodičům, k vyučovacímu předmětu a k vlastní profesi*
- *vysoké míře odpovědnosti*

- *kultivovanosti interpersonálních vztahů ve škole a v kultivovanosti verbálního a nonverbálního projevu*
- *přístupech k řešení konfliktů v náročných situacích pedagogického taktu, k posuzování subjektů a jevů ve škole a mimo školu*
- *zájmu o problémy společnosti a zaujímání postojů, angažovanosti, profesním sebevědomí a identifikaci se školou, ve které působí*
- *emocích a osobnostních vlastnostech (empatie, zodpovědnost, tolerance, důslednost) a hodnotových orientací*

Odborná dimenze učitelova profesního chování je zaznamenána v/ve:

- *ovládání vyučovacího předmětu, a zohledňování interdisciplinárních, mezipředmětových vztahů*
- *přístupech k projektování školního kurikula*
- *didaktickém ztvárnění vyučování obsahující metodiky, vyučovací rituály a styly*
- *způsobu vedení třídy a strategie hodnocení žáků*
- *způsobu pedagogické interakce, komunikace a tvořivosti*

## 2.6 Osobnost učitele

*„Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model chování člověka, vyznačující se především psychickou determinací“* (Dyrťová, Krhutová 2009, s. 15)  
V souladu s V. Mykšíkem (2007) je psychika osobnost chápána jako systém, který je dynamický, interakční a utváří se v životních podmínkách. Osobnost učitele je svérázně osobitá. Její utváření a její popisování se jeví jako velmi složité a obtížné.

Pedeutologie je věda, která se zabývá zkoumáním osobnosti učitele uplatňuje dva přístupy chování.

- Normativní přístup (svázaný s deduktivními metodami, jejímž cílem je určit, jaký má učitel být, aby byl úspěšný).
- Analytický přístup (využívá indukční metody, kterými se analyzují žákovské výpovědi o učitelích, nebo sebereflexe učitelů apod.).

Pro poznání osobnosti učitele je nejlepší cestou jeho pozorování v přirozeném prostředí a v reálných situacích. Je prokázáno, že v takových podmínkách se vlastnosti osobnosti učitele projeví nejjasněji a nejlépe. Významnými komponenty pozorované u učitelů v akčním prostředí, ve škole a při výchovně-vzdělávacím procesu jsou podle R. Dytrtové a M. Krhutové (2009): psychická odolnost a vzhled do povahy a podstaty problémových situací (přiměřená úroveň inteligence, operativní myšlení a kreativita), adaptabilita a adjustabilita (schopnost různorodě řešit situace a schopnost psychické přizpůsobivosti), schopnost učitele osvojovat si nové poznatky učním, komunikativnost a empatie v sociální oblasti.

## 2.7 Profesní etika učitele

*„ Mluvíme-li o osobnosti učitele, máme vždy na mysli soulad mezi odbornými a osobními kvalitami zastřešenými vysokou úrovní kultivovanosti a zvnitřněných etických zásad.“* J. Vašutová (2007, s. 43)

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 59) definuje několik směrů termínu etika. Etika je:

- *Teorie mravnosti, filozofická disciplína, zabývající se hodnotovým základem postojů, jednání a chováním lidí.*
- *Systém mravních norem člověka, tvořících základ společnosti a poskytujících kritéria jeho morálního jednání.*
- *Mravní chování člověka, soulad jeho chování, jednání a rozhodování s etickými humánními principy.*

Podle J. Vašutové (2004, 2007) nemá oblast profesní etiky oporu ve formálním definování charakteristik profese. Stanovení etického kodexu, který musí příslušníci profese akceptovat, je jedním ze základních kritérií profesí. Formulování etického kodexu se ukazuje být obtížné a delikátní.

### 2.7.1 Etický kodex

Podle deníku „Britské listy“ se píše, že etický kodex učitele není stanoven. Jde o určitý model chování, který si musí každý učitel osvojit a zvnitřnit. Jsou to psané i nepsané zásady a pravidla. Učitelé nemají vlastní pedagogickou komoru, která by mohla a měla zřizovat etické komise a vydávat profesní kodexy a tím by posílila prestiž učitelského povolání. Některé školy mají ve svých školních řádech zárodky školních etických kodexů, které jsou významné pro regulaci kvality školy.

*„Etické chování učitelů je součástí kultury školy a tímto prostředím se stává pro učitele skutečným společenským závazkem.“* (J. Vašutová 2004, s. 41)  
J. Vašutová (2004) dále uvádí, že významný krok ve formování etického kodexu učitele byl učiněn na Slovensku. Kodex obsahuje:

- pravidla učitele ve vztahu k žákovi (dvanáct pravidel s odvoláním na spis Úmluva o právech dítěte), respekt a akceptování individuality žáka učitelem, vytváření podmínek pro učení a pocit bezpečí ve škole
- pravidla učitele v souvislosti vztahu s povoláním (deset pravidel o tom, jak můžou učitelé přispět k udržení a dosažení společenského statusu učitelstva, příkladné postoje a zodpovědnost učitelů)

Část pravidel radí učitelům, jakých negativních projevů se mají vyvarovat. Patří sem například zesměšňování žáků, zaujaté a nespravedlivé hodnocení žáků, neúcta k rodičovské veřejnosti, pomluvy kolegů v učitelském sboru, požívání alkoholu a drog, jak na pracovišti, tak mimo pracoviště, používání vulgárních výrazů.

## 2.8 Příprava na učitelské povolání

Na téma přípravy učitelů a problematiky učitelské přípravy na povolání bylo napsáno mnoho dokumentů a bylo mu věnováno mnoho pozornosti. Autoři věnují zvýšenou pozornost otázkám profesionalizace povolání učitelů. Hlavním úkolem pro profesionalizaci učitelského povolání je přípravné období učitelů. V tomto přípravném

období získávají budoucí učitelé formou studia základ profesních dovedností a znalostí. Průběhem pozdější praxe se ještě zdokonalují a prohlubují své znalosti a dovednosti a navazují na ně v dalším vzdělávání, jelikož na učitele jsou kladeny vysoké nároky na jejich znalosti. J. Průcha (2008) uvádí, že všichni učitelé v ČR svoji kvalifikaci získávají formou vysokoškolského studia. V Pedagogickém slovníku (2008) je uvedeno, že příprava učitelů pro 1. stupeň základní školy v ČR probíhá na devíti pedagogických fakultách.

Jsou to tyto fakulty:

- Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
- Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
- Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
- Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
- Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
- Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
- Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
- Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická v Liberci
- Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni

Mezi jednotlivými fakultami jsou ale rozdíly v přípravném vzdělávání učitelů, zejména v obsahu. Existují také odlišnosti v přípravě učitelů na svoji profesi v různých zemích. Odlišnosti shledáváme u délky přípravy na budoucí povolání, úrovně a pojetí přípravy na profesi učitele. J. Průcha (2002) udává, že příprava učitelů pro primární školy v některých zemích EU je kratší a nižší než je tomu u nás. Pro příklad uvádí:

- Příprava v neuniverzitních terciárních školách probíhá v Belgii, Dánsku, Lucembursku, Lichněnsku, Maďarsku a jinde.
- Tříletá příprava v institucích neuniverzitního terciárního vzdělávání v Rakousku ( pro primární školy – Volksschule, pro nižší sekundární školy – Hauptschule a pro speciální školy – Sonderschule ).

- Příprava na úrovni vyšších sekundárních škol v Itálii.

R. Dytrtová a M. Krhutová podotýkají, že „změny v obsahovém a koncepčním pojetí vzdělávání učitelů byly očekávány a žádány odbornou veřejností již dříve, oproti převážně teoretické přípravě studentů byla zdůrazňována příprava učitelů založená na empatii, tedy na vlastních zkušenostech budoucího učitele.“ (Dytrtová, Krhutová 2009, s. 11)

### 2.8.1 Cíl přípravy učitele a vzdělávací cíle

V současné době jsou cílovými výstupy pro vzdělávání kompetence. „*Pojem kompetence se v naší odborné komunikaci vyskytuje stále častěji a používá se v různých souvislostech a významech, obvykle jako způsobilost, schopnost, dovednost, příslušnost nebo pravomoc.*“ (J. Vašutová 2007, s.28)

Pedagogickou způsobilostí učitele není jen to, jak popisuje J. Průcha (2002), co se nabývá pouze studiem a přípravou, nýbrž i to, jak je daný pedagog osobnostně vybaven pro výkon činnosti učitele.

J.Vašutová (2004) říká, že rozvoj osobnostních kvalit učitelů musí být zahrnut, jak v přípravném vzdělávání učitelů, tak v působení profesního prostředí. Osobnostní kompetence zahrnují: empatii, toleranci, psychickou odolnost a fyzickou zdatnost, osobní postoje a hodnotové orientace, osobní dovednosti (řešení problémů, kritické myšlení a kooperace), osobní vlastnosti (přesnost, zodpovědnost, důslednost).

Jako cílové složky učitelské profese popsal J. Průcha (2009) podle V. Pařízka (1988) tyto způsobilosti pro úspěšný profesní výkon:

- motivační (shoda s rolí učitele a angažovanost pro realizaci role učitele)
- společenskou (morální vlastnosti učitele)
- osobnostní (vůle a charakter učitele, zralost pro zvládání různých sociálních situací, zvládání mezilidských vztahů)
- výkonovou (pracovní zdatnost k zvládání pracovního vypětí)

- odbornou (pedagogická, didaktická a psychologická příprava)

Model kompetencí propracovala a vytvořila J. Vašutová (2004). Jako východisko použila tak zvaný Delorsův koncept čtyř pilířů vzdělávání.

Vzdělávací cíl:

- učit se poznávat
- učit se jednat
- učit se žít s ostatními
- učit se být

R. Dytrtová, M. Krhutová (2009, s. 51) uvádějí, že „na základě prognózy vzdělávání vytvořila J. Vašutová (2004) komplementární dvojice deklarovaných cílů a funkcí školy.

cíle vzdělávání	=	funkce školy
1. učit se poznávat	=	kvalifikační
2. učit se žít s ostatními	=	socializační
3. učit se jednat	=	integrační
4. učit se být	=	personalizační

J. Vašutová (2004, s. 102)

Každý ze čtyř vzdělávacích cílů má přidělenou jednu funkci školy a je naplňován a realizován prostřednictvím profesních kompetencí učitele.

1. učit se poznávat - je naplňován kompetencí: předmětovou, pedagogickou, didaktickou/psychodidaktickou, informační, manažerskou, diagnostickou a hodnotící
2. učit se žít s ostatními – je naplňován kompetencí: sociální, intervenční, personální, komunikativní
3. učit se jednat – je naplňována kompetencí: všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující, environmentální, multikulturní, proevropskou
4. učit se být – je naplňována kompetencí: hodnotící, diagnostickou, zdravého životního stylu, poradensko-konzultační

V. Spilková (2008) uvádí, že „za hlavní vzdělávací cíl učitelů primárních škol je všeobecně považováno vybavit učitele klíčovými profesními kompetencemi, které jsou

*chápany jako komplexní způsobilosti usnadňující učitelů zvládnutí složitých a měnlivých pedagogických situací (takzvaná kompetenční příprava učitelů). V. Spilková, J. Vašutová a kol. (2008, s. 160)*

### **2.8.2 Odborná kvalifikace učitelů pro výkon učitelské profese**

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2008, s. 110) definuje termín kvalifikace jako *“způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti a to s předepsaným stupněm složitosti přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě.”* V učitelské profesi, jak informuje J. Průcha (2002), stejně jako v ostatních povoláních, je kvalifikace vytvořena ze dvou zdrojů. A to na základě vzdělání formálního (u učitelského povolání říkáme přípravné vzdělávání) a na základě praktických zkušeností získaných při výkonu učitelského povolání.

Zákon o pedagogických pracovnících hovoří o odborné kvalifikaci jako o požadovaných předpokladech pedagogického pracovníka, které jsou nezbytné pro výkon jeho činností. Předpoklady pedagogického pracovníka pro výkon profese:

- bezúhonnost
- odborná kvalifikace pro výkon přímé pedagogické činnosti
- způsobilost zdravotní
- plná způsobilost k právním úkonům
- prokázaná znalost českého jazyka

Pedagogickým pracovníkem, pedagogem, může být jen ten, kdo tyto předpoklady splňuje. J. Vašutová (2008) vysvětluje, že získání odborné kvalifikace je ve vztahu především s pedagogickým výkonem, který je strukturovaný a osahuje odborné činnosti a úkony. Odborná kvalifikace také vyžaduje profesní znalosti a dovednosti.



## 2.9 Náplň pracovní doby učitelů

Zákon č. 29/1984 je normou a vymezuje povinnosti pedagogických pracovníků. Podle ustanovení jsou pedagogičtí pracovníci povinni: Vychovávat žáky v souladu se zásadami vlastenectví, demokracie a humanity, zodpovědně a svědomitě se připravovat na své povolání a dále se vzdělávat. Tímto zákonem jsou dány tři základní složky činností učitelské profese: edukace, příprava na edukaci a sebevzdělávání.

Podrobněji je náplň pracovní doby učitelů vymezena v další právní normě známé pod názvem Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení. K této problematice píše J. Průcha (2002), že *„tento pracovní řád je právní normou, která je závazná pro pracovníky všech druhů škol a školských zařízení, jež jsou zřizovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, kraji a obcemi bez ohledu na to zda mají právní subjektivitu, či ne – což se tedy týká všech učitelů, kteří působí ve veřejných školách.“* Pracovní řád vymezuje činnosti, které pedagogický pracovník v pracovní době vykonává:

- přímou vyučovací či výchovnou činnost
- další související práce s přímou pedagogickou činností (příprava na přímou pedagogickou činnost, příprava pomůcek, hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků, práce vyplývající z organizace výchovy a vzdělávání)

J. Průcha (2002) uvádí další závazné povinnosti podle čl. 8 Pracovního řádu:

- dodržovat učební osnovy, plány, dokumenty a předpisy týkající se bezpečnosti práce při výchově a vyučování
- vykonávat výchovně vzdělávací činnost s přihlédnutím k ochraně zdraví žáků
- informovat žáky i zákonné zástupce o výsledcích vzdělávání žáků
- spolupracovat s výchovným poradcem školy, se školním metodikem prevence a s poradnou pedagogicko-psychologickou

Z výčtu je jasné, že rozsah povinností a činností učitele je velmi široký. Některé činnosti jsou předepsané a povinné a jsou pro učitele závaznými normami, ale je také množství činností, které nemohou právní předpisy pojmout.

### 3. Začínající učitel

Každý člověk se musí na svoji budoucí profesi připravit studiem teorie a následně i praxí. Každá profese má své požadavky, které jsou podmíněny specifickostí profese. Vstup do praxe může být provázen nesnázemi, se kterými je třeba se vyrovnávat. Je pravdou, že i nejlepší příprava před vstupem do profese nemůže postihnout to, co přinese realita praxe.

O. Šimoník (1995) ve své studii pod názvem *Začínající učitel* uvádí, že rozpor mezi přípravou na vysoké škole a realitou praxe je velmi výrazný a na absolventy vysokých škol, ale i na zkušené a starší pracovníky jsou kladeny velmi vysoké nároky spojené s odpovědností společenské profese.

#### 3.1 Začínající učitel – vymezení pojmu

Když student pedagogické fakulty ukončí studium pro 1. stupeň, stane se absolventem a následně zaměstnancem některé základní školy. Pro tyto začátečníky v učitelské profesi se užívá termín začínající učitel. Začínající učitel může být definován jako *„mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy. Má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost. Od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, ale potřebuje systematickou radu a pomoc.“* (Podlahová, 2004, s. 14)

Začínající učitel je ten, kdo je na začátku své profesní dráhy do doby přibližně pěti let od nástupu do praxe. Některé zdroje uvádějí, že termín začínající učitel se užívá u učitelů do tří let praxe, jiné označují učitele pouze v prvním roce praxe za začínajícího. Velmi důležité pro začínajícího učitele je seznámení s jedním školním rokem (prvním), který z hlediska práce učitele představuje celek nebo opakuje se celek. Učitel tak získá představu o celém běhu školy v průběhu celého školního roku, postupně se seznámí s organizací plánování školního roku, která je spojená s povinnostmi pro učitele v určitých obdobích školního roku a seznámí se s obsahem

učitelské práce. Je to čas, kdy začínající učitel ve své podstatě pronikne poprvé prakticky do celistvosti své učitelské profese.

### 3.2 První rok začínajícího učitele v profesi

*„První rok ve škole je rokem konfrontací představ a ideálů mladého učitele s mnohdy s tvrdou skutečností, rokem konfrontace přípravy se skutečným výkonem profese, konfrontace mezi teorií a praxí. (Šimoník, 1995, s. 9)*

Pro začínajícího učitele je od prvního vstupu do školy velmi důležité zvládat vše, co učitelské povolání přináší a je rozhodujícím obdobím pro tvorbu jeho profesních dovedností. Nelze si úkoly, které vyplývají z povahy učitelské práce, rozdělit na lehčí a obtížnější a podle toho přistupovat k jejich řešení. Vše se odehrává od prvního dne současně a učitel musí také vše současně plnit od prvního dne své profesionální práci. Není možné složitější a těžší úkoly odložit na dobu, až se více učitel rozkouká nebo až si tyto situace natrénuje. To působí začínajícím učitelům problémy a jejich zvládání závisí na skladbě jejich osobních vlastností, na jejich citu a smyslu pro učitelství.

Práce učitele ve škole se nedá rozdělit tak, jak byl budoucí učitel při svém studiu připravován. Jde o komplexní způsob používání všech pro něj známých a naučených znalostí a dovedností. Není možné se na všechny situace, které se v praxi vyskytnou, připravit, naučit se je a natrénuvat. Začínající učitel může využít vše, co se naučil při studiu na vysoké škole, co poznal z pozorování a co si pamatuje ze vzpomínek na své učitele, když byl sám ještě žákem. Na vysoké škole získal kompetence, které mu pomůžou v rozhodování a posuzování činností. Získané teoretické vědomosti použije v praxi a tvořivě je přizpůsobí podmínkám školy, třídy a žákům. Pro začínajícího učitele je důležité se zorientovat a přizpůsobit škole, ve které se rozhodl pro svoji profesionální dráhu. Ke všemu ale nelze přistupovat v pravém slova smyslu tvořivě, říká L. Podlahová (2004). Tvořivě nelze přistupovat k základním povinnostem pracovníka, které vycházejí ze Zákoníku práce a Pracovního řádu. Těmi povinnostmi jsou:

- dodržovat právní předpisy

- pracovat řádně a svědomitě
- plnit příkazy nadřízených (když nejsou v rozporu s právními předpisy)
- kvalitně a včas plnit své úkoly
- nejednat v rozporu se zájmy zaměstnavatele
- dodržovat pracovní dobu
- řádně hospodařit se svěřenými prostředky
- chránit majetek zaměstnavatele

### 3.3 Konfrontace moderních metod s tradičními postupy

L. Podlahová (2004) popisuje, že začínající mladý učitel předpokládá, že moderní metody, se kterými se seznámil při přípravě na povolání, bude ve své praxi používat ihned a bez problémů. Starší kolegové ale můžou nové metody kritizovat a proto dochází ke konfliktům, zda je vhodnější používat tradiční nebo nové postupy. Moderní metody, které chce využívat mladý začínající učitel, mu mohou při použití při výuce trvat dvakrát déle, než tradiční metody zkušenému učiteli. Při používání moderních metod, mnohdy začínající učitel neodhadne jejich užitečnost a efektivitu, musí si nové metody vyzkoušet několikrát a naučit se, aby vše probíhalo nerušeně a úspěšně. Mladý učitel by měl ale také přistoupit na to, že i tradiční metody starších kolegů mohou mít přednosti a je správné tradiční a moderní metody používat souběžně.

*„Starší a zkušenější kolegové řeší nesnáze lehčeji a mají ověřené metody a určité techniky, které se osvědčily. Začínající učitel musí na plnění běžných učitelských povinností vynakládat mnohem více úsilí a času než zkušený učitel.“*  
(O. Šimoník, 1995, s. 11)

### 3.4 Uvádějící učitel

*„Běžně užívaným se termín uvádění stal po roce 1977, kdy tehdejší MŠ ČR vydalo Vyhlášku o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů (Sbírka zákonů č. 78 a 79/1977, č. 24), která proces uvádění rámcově vymezovala a na ni navazovala podrobná Instrukce ministerstva školství ČR k uvádění začínajících učitelů do praxe.“*  
(O. Šimoník, 1995, s. 24)

Funkce uvádějícího učitele zanikla po roce 1989 v legislativní rovině, ale nadále se na většině škol stále uplatňuje.

Pro začínajícího učitele je nemožné hned po vstupu do školy znát vše o své budoucí práci. Každý začínající učitel má právo na odbornou i psychickou pomoc a tu mu v mnohém poskytne uvádějící učitel. Začínajícímu učiteli by měl být uvádějící učitel ředitelem školy přidělen nebo určen. Uvádějící učitel by měl být zodpovědně vybrán, protože ne každý člen učitelského sboru je ochoten pomoc poskytnout. Typy nevstřícných kolegů jsou pochopitelně různé a pak ovlivňují temperamentem, charakterem, dosavadní zkušeností, stářím, únavou, pocity jako je zneuznanost či vševedoucnost, profesionální deformitou.

Podle L.Podlahové (2004) je uvádějícím učitelem zpravidla starší a zkušený kolega, který je k začátečníkovi přidělen většinou na jeden rok praxe. Uvádějící učitel by měl začátečníkovi poskytnout psychickou a odbornou oporu a začátečníkovu nejistotu omezit na minimum. Je to příležitost ukázat, jak spolu obě strany dovedou navázat kontakt. Mezi uvádějícími učiteli ale jsou také rozdíly. Jeden typ uvádějícího učitele se těší na nováčka a chce mu předat to nejlepší a také očekává, že se něčemu novému možná také přiučí. Jiný typ uvádějícího učitele tuto roli může považovat jako zatěžující a zdržující od své práce a je málo ochoten být nováčkovi denně k ruce a poskytovat dobrou pomoc a radu.

Pro někoho je také rozhodující pro přístup v této roli zkušenost, že funkce uvádějícího učitele není honorovaná, pouze ředitel školy může ocenit tuto práci v rámci osobního ohodnocení v pohyblivé srážce mzdy.

### **3.4.1 Role uvádějícího učitele**

Role uvádějícího učitele nespočívá v tom, že bude kontrolovat, napomínat a tím vzbuzovat strach a napětí v začínajícím učiteli. Ten by měl mít ve svém zkušenějším kolegovi oporu a jeho pomoc by měla ukazovat pocit spolupráce a zájmu. Uvádějící učitel může dávat rady a doporučení, může taktně upozorňovat na kritické okamžiky, snižovat rizikové kroky a citlivě vytknout chyby. Měl by také samozřejmě nováčka chválit, povzbudit. To jak pojme začínající učitel slova od uvádějícího učitele směrem k jeho osobě je ovšem jen na něm. Zda je přijme, či odmítne.

Role uvádějícího učitele je důležitá, protože může začínajícího učitele ovlivnit po celou jeho učitelskou dráhu.

### **3.4.2 Uvádějící učitel – mentor**

V literatuře se objevuje nový termín, se kterým se v této kapitole seznámíme. Je třeba dbát na kompatibilitu se zahraniční odbornou literaturou a proto se v našem českém pedagogickém pojmosloví objevuje nový termín mentor a mentoring. V souvislosti s podporou začínajících učitelů se v českém prostředí používá termín uvádějící učitel. Tento termín však nevyjadřuje změny pojetí spolupráce se začínajícím učitelem, která je založena na reflexi, praxe a nevyjadřuje také současné pojetí učitele a jeho podpory profesního rozvoje.

Píšová, Duschinská (2011) uvádějí několik různých definic mentora a mentoringu od různých autorů.

Ukázky některých definic, které popisují mentora:

- zkušený rádce, kterému důvěřujeme
- průvodce po boku (Vonk 1993)
- ten, kdo pomáhá (Braird 1993)

- „osoba uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící super vizi. Užívá se hlavně moderním řízení organizací se snahou utvářet určité formalizované struktury pro neformální předávání zkušeností a znalostí staršími zaměstnanci mladším, a to i ve školství, ve školním prostředí se v případech, kdy mentor pracuje se začínajícími učiteli, dá hovořit i o uvádějícím učiteli.“ (Pol a Lazarová 1999, s. 17)
- mentoring je profesionální praxe „poskytující podporu, asistenci a vedení (nejen) začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci.“ (Lazarová 2011, s. 99)
- mentoring je procesem, při kterém je mentor zodpovědný za rozvoj začínajícího učitele a dohlíží na jeho kariéru (ale ne ve vztahu podřízený nadřízený) (Clutterbuck 2004)
- mentoring je procesem, při kterém zkušený učitel poskytuje individualizovanou průběžnou profesní podporu a spolupráci začínajícímu učiteli. (Glickman, Gordon 1995)

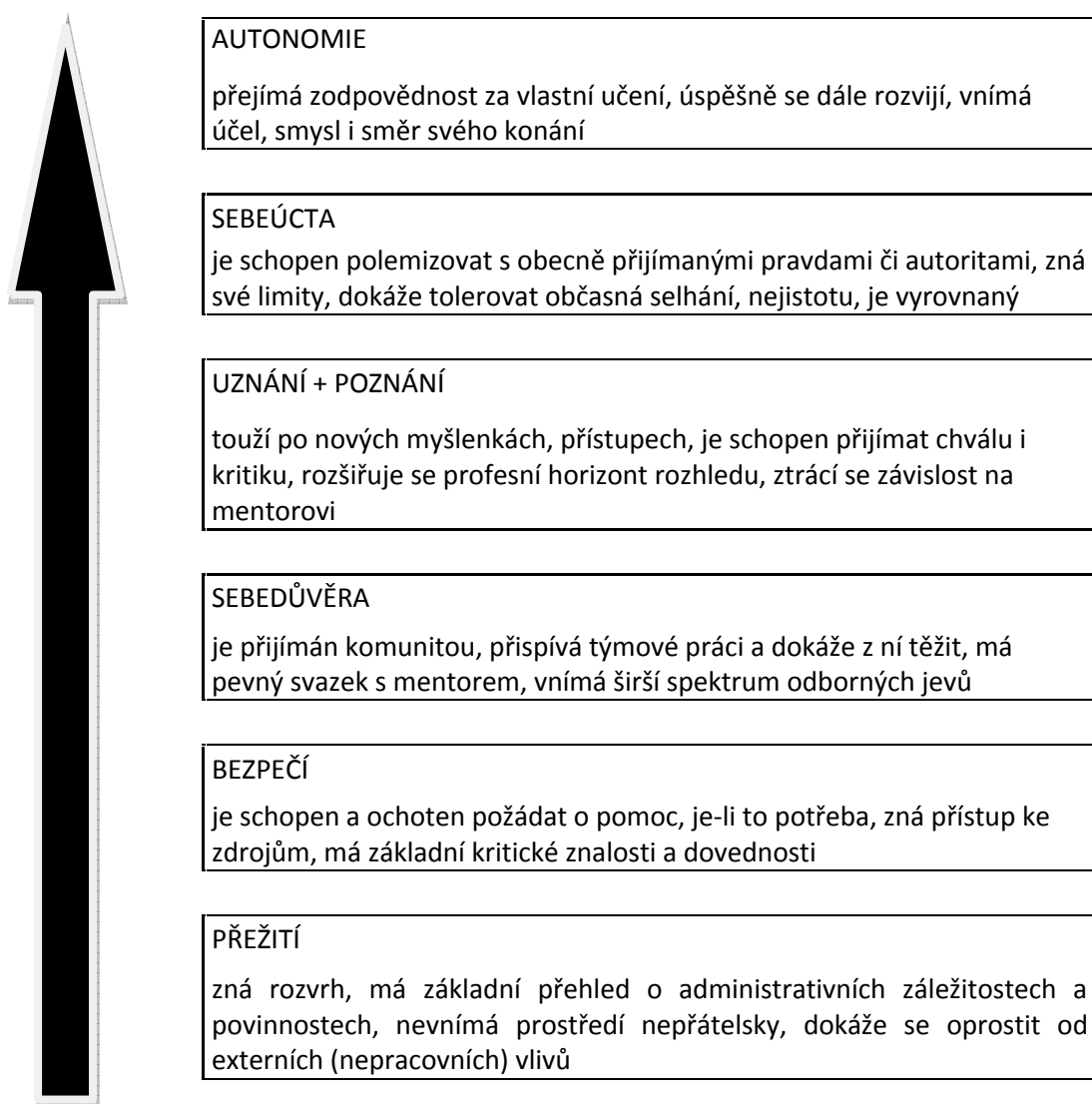
Definice by bylo možno vyjmenovat ještě veliké množství, které ovšem sledují jen dvě základní linie. První linie zdůrazňuje profesní růst studenta učitelství, druhá linie se zabývá nejen profesním růstem, ale zdůrazňuje i jeho osobnostní rozvoj.

### 3.4.3 Cíle mentoringu – přínos pro začínajícího učitele

V minulé kapitole jsme si upřesnili termíny: uvádějící učitel – mentor a uvádění – mentoring. Proto jsou tyto termíny použity i v této kapitole.

Cíle, které by měl mentoring splňovat se podobají, jak uvádějí Pišová, Duschinská (2011), managementu organizací, kde se píše, že mentoring zvyšuje efektivitu a pracovní výkon, rozvíjí uvědomění organizace o příslušnosti k ní a povzbuzuje profesní rozvoj zejména tím, že zlepšuje sebedůvěru, poskytuje rady a informace, povzbuzuje reflektování praxe a poskytuje personální oporu.

Začínajícímu učiteli mentor a jeho činnost velmi pomáhají v rozvoji jeho potřeb. Teorii základních lidských potřeb formuloval v roce 1943 americký psycholog Abraham Maslow. Jeho hierarchickou teorii lidských potřeb převzala Píšová, Duschinská (2011), jde o formulaci z perspektivy humanistické školy myšlení a uvádí hierarchii profesních rozvojových potřeb využitelnou pro začínajícího učitele v mentoringu.



**Tabulka č. 1 Hierarchie profesních rozvojových potřeb podporovaného jedince v mentoringu (Píšová, Duschinská 2011, s. 84)**



### **3.4.4 Pomoc uvádějícího učitele začátečníkovi**

Oblastí, ve kterých uvádějící učitel může poskytnout pomoc začátečníkovi je poměrně mnoho. Podle Podlahové (2004) jsou nejdůležitější tyto:

- pomoc při přípravě a realizaci výuky
- seznámení s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy
- seznámení s provozem školy
- informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy
- pomoc v oblasti rozvíjení vztahu s rodiči

Toto není všechno, co je třeba novému kolegovi předat a o čem ho informovat. Je toho samozřejmě mnohem více a některé situace není možné dopředu předvídat. Řešení takových situací přináší každodenní činnosti a od toho je zde uvádějící učitel, aby mohl s novým kolegou o této situaci hovořit a spolu ji rozebrat, zhodnotit a vybrat řešení. Při spolupráci začínajícího učitele s uvádějícím učitelem se na všech rovinách mohou uplatnit podle Podlahové (2004) tyto metody:

- koučování
- konzultování
- instruktáž při výkonu činnosti
- asistování
- působení v roli lektora

### **3.4.5 Ostatní kolegové a začínající učitel**

Je samozřejmostí, že radu a pomoc hledá začínající učitel i u ostatních služebně starších kolegů. Prátelská atmosféra učitelského sboru je důležitým podkladem pro radostnou a kvalitní týmovou spolupráci. Začínající kolega nemusí mít pocit, že zapadne jako ovce do stáda, může i s něčím nesouhlasit, ale vždy by měl mít na paměti, že ostatní už mají v ledačem mnoho let praxe a mají zkušenosti, které je dobré poznat a vzít na vědomí. Pomůže to začlenění do učitelského sboru, u kterého se předpokládá kolegiální chování. K pomoci novému kolegovi se někteří členové učitelského sboru staví i tak, že jejich pomoc není přehnaná a že se takovým situacím, při kterých je třeba začínajícím pomoci nebo poradit, záměrně vyhýbají. Nevstřícní kolegové se vyskytují asi ve všech školách a pak je třeba, aby začínající učitel byl vybaven škálou metod, jak si k takovým kolegům najít svoji cestu.

### **3.5 Nedostatky, chyby a nejistota začátečníků**

Začínající učitel na začátku své učitelské praxe není stoprocentně připraveným učitelem a není proto možné očekávat bezchybný výkon. Někteří učitelé si nejsou jisti, jestli uspějí v každodenní práci s žáky a někteří si myslí, že hned od začátku po vstupu do praxe budou podávat bezchybný výkon, i když také mají určité nedostatky.

J. Vašutová vyjmenovává, čeho se nejčastěji obávají začínající učitelé. Uvádějí že:

- Nebudou umět navázat kontakt se žáky
- Nestihnou probrat látku v hodině
- Nebudou si umět poradit v nestandardních situacích
- Nebudou umět objektivně hodnotit výkon žáka
- Ve škole nepřijmou jejich inovace, které se naučili na vysoké škole

- Nebudou mít respekt kolegů v učitelském sboru
- Nebudou mít respekt žáků a jejich rodičů
- Žáci nebudou dávat v hodinách pozor
- Žáci nebudou plnit zadané úkoly
- Žáci nepochopí učivo, nic se v hodinách nenaučí
- Žáci je zaskočí nepříjemnými otázkami
- Žáci budou neukáznění

(J. Vašutová, 2007, s. 58)

Je zřejmé, že tento výčet nejčastějších obav zahrnuje téměř všechny oblasti učitelské profese.

### **3.6 Organizace vyučovací hodiny – základ úspěchu**

Při řízení a organizování vyučovací hodiny je zapotřebí mít na mysli, aby řídicí činnost nebyla násilná a vnucující, ale dbát na to, aby dávala určitou volnost žákům a přitom se nevytratil řád, který je dobré stanovit a dodržovat. Od kvalitní řídicí činnosti učitele se odvíjí úspěšnost realizace činností, které si učitel naplánoval v hodině splnit. Učitel, který nedokáže vést vyučovací hodinu, nikdy nezvládne uskutečnit svojí třeba sebelepší přípravu.

Řízení (management) vyučování se v zásadě týká těch dovedností, jejichž uplatňování pomůže řídit a organizovat učební činnosti tak, aby žáci strávili co největší čas vyučovací hodiny produktivní prací. Z výsledků výzkumů a z pozorování výuky ve třídě a rozhovoru se začínajícími i zkušenými učiteli vyplývá, že úspěch každé hodiny spočívá v některých klíčových dovednostech. (Ch. Kyriacou, 2008, s. 63)

Za důležité klíčové dovednosti potřebné k řízení vyučovací hodiny pokládá Ch. Kyriacou (2008) tyto:

- Přesný začátek vyučovací hodiny (na začátku vyučovací hodiny je dobré používat osvědčené rituály, které žáky naučí se soustředit a začít se podílet na vyučování).
- Vytváření pozitivního očekávání (připravit žáky na téma hodiny, dbát na udržení zájmu a pozornosti žáků, zajistit, aby žáci měli všechny pomůcky připravené).
- Hladké a plynulé přechody (zajistit, aby přechody mezi jednotlivými činnostmi byly plynulé, bez neustálého opakování pokynů nebo vracení se k proběhlé činnosti z důvodů špatného vysvětlení, dbát na práci bez přerušování).
- Ukončení hodiny (do závěrečné části vyučovací hodiny by měla patřit pochvala žáků za práci, kterou vykonali, učitel by měl krátce shrnout výsledky, jichž bylo dosaženo).

### **3.7 Písemná příprava začínajícího učitele na vyučovací hodinu**

Několik názorů na otázku písemné přípravy na vyučování. Ch. Kyriacou (2008) uvádí, že každý učitel by měl mít před vyučovací hodinou představu, co chtějí v hodině s žáky dělat, co je naučit a jak bude výuka efektivní. Student učitelství musí psát velmi podrobnou přípravu, zatímco zkušený učitelé se mohou připravovat a plánovat výuku vnitřně a pouze v mysli. Začínající učitelé musí věnovat přípravě více času a pro pocit jistoty a připravenosti na učitelskou roli je ideální věnovat každé přípravě na hodinu určitý a dostatečný čas. Učitel si může zvolit některou z forem přípravy: písemnou, myšlenkovou, psychickou, fyzickou, stručnou, podrobnou a jiné. O. Šimoník (1995) uvádí 2,5 hodiny jako průměrný počet hodin věnovaný denně přípravě na vyučování u začínajících učitelů. L. Podlahová (2004) píše, že čas věnovaný přípravě na vyučování je individuální a je závislý na přístupu k práci, na odpovědnosti, na délce praxe a na pedagogických a didaktických dovednostech

### **3.7.1 Proč je dobré plánovat výuku?**

Aby bylo vzdělání smysluplné, uvádí J. Stará, je důležité si činnosti naplánovat se zřetelem ke vzdělávacímu cíli, kterého chce učitel při vyučování úspěšně dosáhnout. Pro efektivní učení si učitel plánuje své činnosti a působení na žáky daleko dříve, než dojde k jejich realizaci. Plánování výuky je důležité pro:

- zajištění celistvého zapůsobení na žáky
- promyšlené rozložení učební látky do jednotlivých etap vzdělávání a zařazení učiva do jednotlivých ročníků (vytvoření určitého rámce vzdělávání)
- výběr vzdělávacích metod a strategií
- zpětné hodnocení výuky na konci určitého celku (po zvládnutí celého tématu, na konci vyučovací hodiny, na konci pololetí, na konci celého školního roku)

### **3.7.2 Podílení žáků na plánování výuky**

Podílení žáků na plánování výuky je prospěšné pro obě strany – pro žáky i učitele. Žáci mají možnost se na plánování podílet při výběru a vytváření obsahu vyučování a to je pozitivně motivuje k učení, dává to žákům určitou možnost svobodné volby, pocit důvěry a určité míry odpovědnosti. Možnost spolupráce plánování se svým učitelem dostává žák jistý pocit důležitosti, nepostradatelnosti a stává součástí vyučovacího procesu. Je to dobrá půda pro navazování partnerských vztahů mezi učitelem a žáky.

### **3.7.3 Podílení rodičů na plánování výuky**

Rodiče mají právo zasahovat do obsahu vyučování. Je to i právo podle Školského zákona. Rodiče podle něj mohou mít připomínky k podstatným záležitostem týkajících se vzdělávání jejich dětí. Aby rodiče měli možnost k vyjádření svých připomínek či návrhů, je dobré, aby je učitel seznámil se svými záměry.

Spolupráci při plánování mezi rodiči a učiteli je dobré podporovat i z důvodu kvalitní komunikace a předchází konfliktům.

### **3.7.4 Příprava vyučovací hodiny**

Plánování výuky probíhá daleko dříve, než se učitel postaví před žáky, zatímco příprava učitele na vyučovací hodinu je prováděna bezprostředně před přímým vyučováním. Učitel, zvláště začínající učitel, by se měl připravovat na každou vyučovací hodinu a to písemně. Při přípravě je důležité promýšlet a stanovit:

- cíle výuky
- rozvržení hodiny a její náplň
- pomůcky potřebné k zajištění chodu vyučovací hodiny
- hodnocení pokroků žáků

## **3.8 Náplň vyučovací hodiny**

Náplň vyučovací hodiny musí odpovídat uspokojivě naplněným představám žáků. Pro začínající učitele je to jeden z nejnáročnějších požadavků. Učitel musí dobře

znát předmět, který vyučuje, jeho témata, jejich vzájemnou návaznost a v neposlední řadě také musí znát potřeby žáků. S ohledem na malé zkušenosti v této oblasti se začínající učitel uchyluje k běžné praxi a jako podporu pro výběr náplně vyučovací hodiny volí práci s učebnicí, pracovními sešity, práci na písemném cvičení, kreslením různých ilustrací, map a další. S přibývajícími zkušenostmi učitel dokáže lépe a efektivněji stanovit strukturu náplně vyučovací hodiny. Odhadne lépe rychlost postupu a je si vědom kde by se mohl setkat s neporozuměním a potížemi.

## **4. Nespokojenost v profesi učitele**

J. Vašutová (2004) vyjmenovává podle Paulíka (2001) zdroje nespokojenosti, jako zdroje problémů učitelské profese:

- nedostatečné společenské uznání učitelské profese společně s nízkým platem
- nedostatky v chování žáků a jejich špatný přístup k učení
- nedostatky v interpersonálních vztazích
- nedostatečné vybavení škol pomůckami potřebnými pro výuku
- nedostatky učitelů v oblasti dovedností a schopností a nezvládnutí role učitele
- nedostatky ve vztahu mezi učiteli a rodiči
- nedostatky v organizaci a řízení od státní úrovně, až po konkrétní školu

Obvykle se soudí, že učitelství není náročná profese po odborné stránce. Jako o náročné práci se hovoří pouze, pokud jde o zvládání kázně žáků. Při posuzování náročnosti této profese hraje velkou roli věk žáků. Lajci i odborná veřejnost míní, že čím mladší žáci, tím je práce méně náročná. Na druhé straně hovoří pro učitelství skutečnost, která zvyšuje náročnost této profese. Je to sociální a osobnostní variabilita žáků, která se v současnosti prohlubuje. Ve větší míře se vyskytují ve vyšším počtu vývojové poruchy a sociálně patologické jevy v komunitě žáků. Toto

všechno vyžaduje specifické znalosti učitele, které jsou známkou zvyšující potřeby na vzdělání učitelů a stoupá tím náročnost učitelské profese. Další věc, na kterou se zapomíná, je interakce učitelů s rodiči, která je významným aspektem učitelovy profese. Je velmi složitá, také proto, že se jí přikládá dnes velká váha. Rodiče směřují ke škole a učitelům své názory a kritiky, které jsou mnohdy neoprávněné a přeceňují se. Neoprávněná kritika ze strany rodičů může učitele poškozovat v tom smyslu, že učitel ztrácí své dominantní postavení ve výchově a vzdělávání žáků ve škole. Mnohdy je také komplikací role žáka, krajně chápána jako kult žáka. Učitel je pak omezen ve svém rozhodování a působnosti.

Učitelé, kteří nepřijali určitou míru osobní a profesní zodpovědnosti a prezentují svou práci jako snadnou, založenou na rutině a vyzdvihující výhody typu prázdninového a jiného volna, obvykle nepocítují ani uspokojení ze své práce. Vysoce zodpovědní učitelé s určitou úrovní odolnosti a sebedůvěry přijali, jako své osobní poslání, zodpovědnost za výchovu a vzdělávání žáků a pocítují uspokojení z náročné práce.

## 5. Problémy učitelské profese

Problémy učitelské profese se nacházejí v různých sférách učitelské činnosti. J. Vašutová (2004, s. 42) uvádí, že problémy přináší rozpory mezi vnějšími a vnitřními faktory. Existuje přesvědčení, že s sebou učitelská profese nese celou řadu problémů a tyto problémy vytváří sami učitelé. Ale pravdou je, *„že škola a učitelé jsou permanentně monitorováni, posuzováni a podrobováni kritice, ať již žáky, rodiči, veřejností i odpovědnými kontrolními subjekty a některé odhalené problémy jsou bezprostředně medializovány.“* J. Vašutová (2004, s. 42) Dále autorka uvádí, že vyskytlé problémy v profesi učitele je potřeba chápat jako součást charakteristiky této profese a jsou jejím průvodním jevem. Přiznává, že je možné zjištěné problémy minimalizovat nebo dočasně eliminovat.



## 5.1 Výskyt pracovní zátěže u učitelů

J. Průcha (2002, s. 66) podle Řehulky a Řehulkové (1998) říká, že výkon učitelské profese je důležité posuzovat z hlediska tělesné – fyzické a psychické zátěže. Učitelská profese je z hlediska fyzické zátěže samotnými učiteli hodnocena jako méně zatěžující, i když po vyučování cítí fyzickou únavu. Jako další problém autor uvádí hlasovou zátěž, protože si učitelé poškozuji hlasivky nadměrným zvyšováním síly hlasu a nedodržováním hlasové hygieny. Daleko větší význam pro zdraví učitelů mají důsledky psychické zátěže, které mají negativní vliv na psychiku. Podle Řehulky a Řehulkové (1998) rozlišuje J. Průcha (2002, s. 66) tři složky zátěže:

- Senzorická zátěž, jež je v učitelské profesi poměrně značná, neboť učitelé pracují při plném, až vyostřeném vědomím s vysokými nároky na zrak a sluch.
- Mentální zátěž, která v učitelském povolání není tolik vytvářena odbornou specializací či obsahem učiva, ale psychologickými problémy, které vyvstávají při práci s žáky, s řízením třídy, s poznáváním a formováním osobnosti žáků.
- Emocionální zátěž, jež je u učitelů základních škol nejvýraznější a je tvořena afektivní odezvou veškeré pedagogické práce. Vzniká z toho, že učitel je velmi často emocionálně angažován v sociálních vztazích, jež v jeho práci vznikají.

## 5.2 Stres v učitelské profesi

V odborné literatuře se dá vysledovat několik definicí termínu stres. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 231) vysvětluje stres jako stav organismu, který vzniká vzájemným působením vnějšího vlivu a schopností člověka této zátěži odolat. Hovoří také o stresu učitele, který tedy souvisí s učitelskou profesí. V této problematice se věnuje i J. Vašutová (2007, s. 25) a vysvětluje, že i učitelé musí

vydat značné množství energie pro splnění cílů vyučování, neboť mají zodpovědnost za výsledky svých žáků. Také usilují o to, aby ve třídě byl klid, pořádek, kázeň a dobré vztahy mezi žáky, kteří mají ve velké míře negativní postoje k učení a ke škole. Také rodiče žáka neadekvátně kritizují učitele a obviňují je z neúspěchu svých dětí ve škole.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 231) ještě doplňuje další zdroje stresu učitele, kterými mohou být: *„žáci se špatnými postoji k práci a vyrušující, rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, špatné pracovní podmínky, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci, časový tlak, konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele.“*

J. Průcha (2002, s. 68) uvádí, že *„ve skutečnosti nejde jen o stres, ale i o pracovní nespokojenost“*. J. Vašutová (2007) dodává, že *„některým učitelům také vadí neustálé opravování, hodnocení, dodržování termínů, plnění úkolů nad rámec vyučování a nařízení shora. Mnoho učitelů je nespokojeno s nedostatečným vybavením škol a nízkým finančním ohodnocením. Spokojenost nebo nespokojenost v učitelské profesi může mít různou míru, která závisí s mírou prožívání. Někteří jedinci jsou vysoce odolní, flexibilní a adaptabilní, někteří naopak snadno podléhají a postupně vyhořívají.“* J. Vašutová (2007) popisuje dlouhodobě působící stres jako syndrom vyhoření, neboli burnout efekt (syndrom), který podle Pedagogického slovníku je vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů. Autoři uvádí, že prevencí je osvojení technik předcházení a snižování stresu.

Posilování psychické odolnosti a učitelské zdatnosti je možné předcházet stresu a J. Vašutová (2007) vyjmenovává, čím k tomu může učitel přispět:

- zdravým sebevědomím a asertivitou
- hrdostí na svoji profesi a vědomím její společenské důležitosti
- pěstováním zájmů a koníčků ve svém volném čase
- vědomím dobrých vztahů v rodině, k partnerovi

- účasti v podpůrných antistresových programech
- účasti v programech dalšího vzdělávání pro zdokonalení se v profesi

### 5.3 Stárnutí učitelstva

Začínající učitel pocítuje spokojenost, když se v pedagogickém sboru setká s kolegy ve stejné věkové kategorii. Ve většině škol tomu tak není.

Co způsobuje stárnutí učitelstva, upřesňuje J. Vašutová (2004)

- Učitelé – důchodci (věkový průměr zvyšují) a obsazují volná místa ve školách.
- Nespokojenost začínajících učitelů s nástupním platem a následné upřednostňování ekonomicky perspektivnější profese, do které odcházejí.
- U mladých učitelů povědomí katastrofického scénáře školství, který předpokládá, že učitelská profese zanikne, a proto v této profesi nesetrvají.
- Příchod učitelů ve středním věku, kteří si doplnili pedagogickou kvalifikaci z důvodu výrazného zájmu o tuto profesi, špatného profesního nasměrování v mládí nebo nemožnosti studia učitelství v době totality.

### 5.4 Profesní sebevědomí a prestiž učitelské profese

*„Učitelé neumí argumentovat pro svoje požadavky týkající se profese. Určitou roli v tom hraje skutečnost, že učitelství raději považují za poslání než odbornou činnost v oblasti výchovy a vzdělávání. Poslání vnímají jako vyšší lidskou a společenskou hodnotu než odbornost. Ačkoliv v historii bylo součástí učitelské tradice, v současnosti je však poslání jen velmi slabý argument, například pro dosažení vyššího finančního ohodnocení.“* J. Vašutová (2004, s. 47). O sebepodceňování a nízké prestiži učitelského

povolání píše A. Vališová, H. Kasíková (2011). Učitelé se sami podhodnocují, mají tradičně nízké sebevědomí a sklony k sebepodceňování, i když podle výzkumu patří učitelé v prestižních žebříčcích mezi první tři profese (lékař, vědec, učitel) a jejich místo je stabilní. Učitelé své postavení odhadují daleko níže ve srovnání s hodnocením jejich profese veřejností.

## 5.5 Profesní deformace

J. Vališová (2004, 2007) spojuje profesní deformaci se silnou identitou s profesí, kterou člověk vykonává mnoho let. U učitelů je profesní deformace vnímána velmi výrazně, než je tomu u ostatních profesí. Učitelé na sebe berou model chování, který je blízký věkovým kategoriím žáků, jež vyučují. *„Okolí pak snadno identifikuje osobu/učitele, neboť má sklony k napomínání, poučování, kontrolování i trestání. Avšak také pozitivní projevy jsou pro učitele typické – družnost, zvědavost, schopnost organizovat, zájem o druhé, obětavost, smysl pro pořádek, řád.“*  
( J. Vašutová, 2007, s. 46)

## 5.6 Komunikace

Dobré jazykové, prezentační a sociálně-komunikativní dovednosti učitele jsou předpokladem pro vykonávání pedagogické profese. O komunikativních dovednostech je napsáno od mnoha autorů nepřeborné množství materiálů, ale tato kapitola bude zaměřena na komunikaci učitele se žáky.

Tím, jak učitel se svými žáky komunikuje, dává najevo svou profesionalitu. Komunikace je projevem určitého chování učitel, který žáci při vyučování plně vnímají. Mimo jiné i komunikace podmiňuje významně kvalitu vyučování, protože pomocí komunikativních prostředků učitele realizuje své didaktické záměry. Učitel komunikuje s žáky takovým způsobem, aby pozitivně ovlivňoval atmosféru a celkové klima třídy při vyučovacím procesu. Učitelovo kultivované vyjadřování a jeho celkový projev, jak píše

J. Vašutová (2007), je vzorem pro chování žáků k němu samému, ale i pro chování mezi žáky. Dále autorka píše, že je několik způsobů jak komunikovat:

- verbálně, slovně (ústně, písemně)
- nonverbálně (mimika, gesta)
- činem

Všechny uvedené způsoby komunikace učitele by měly být pro žáky srozumitelné.

## **5.7 Hodnocení žáků ve vyučování**

V širším smyslu je hodnocení procesem, kterým se hodnotí určité činnosti při použití prostředků verbálních i neverbálních. V užším smyslu je hodnocení aktem, soudem učitele, který má mnoho forem jako: odmítnutí, souhlas, výrok hodnocení, pochvala, nesouhlas, komentář, trest, známka. Pro učitele znamená hodnocení zásadní prostředek vyjádření a má vysvětlovat a vést žáka k poznání, co umí a co ještě ne.

### **5.7.1 Komu slouží hodnocení, jaké informace přináší?**

Hodnocení slouží učiteli, žákovi i rodičům, uvádí Košťálová, Miková, Stang, (2008)

- Učitele informuje o tom, jak jsou účinné jeho vzdělávací programy, výukové postupy a metody pro každého žáka (učitel podle toho plánuje další postup výuky).
- Žáka informuje o tom, jestli jeho úsilí a činnosti směřují k vyžádaným cílům, informace o hodnocení jsou pro žáka důležité i v průběhu učení.

- Rodiče informuje o výsledcích učení jejich dětí, signalizuje rodičům, v čem potřebuje jejich dítě pomoc a podporu.

Hodnocení pro učitele má mít funkci kontrolní, pro žáka má mít funkci motivační a pro rodiče informativní.

### 5.7.2 Školní hodnocení, vymezení pojmů

Školní hodnocení jako pojem, píše Kolář, Šikulová (2005), má mnoho podob v pedagogické literatuře. Několik podob tohoto pojmu definují např. autoři:

- M. Pasch a kol. (1998, s. 104) píše o hodnocení jako „*systematickém procesu, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinu žáků.*“
- J. Slavík (1999, s. 23-24) vidí ve školním hodnocení „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“
- A. Tuček (1966, s. 5) hovoří podrobněji a vidí hodnocení jako „*každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka.*“
- L. Mojžíšek (1988, s. 233) považuje hodnocení vyučovací metodou, která je součástí kontrolní fáze vyučování.

### 5.7.3 Hodnocení žáků

R. Čapek (2008) uvádí, že ve školách převažuje hodnocení známkou. Známkování je upřednostňováno, protože je pro rodiče a žáky rychlou a přehlednou informací o výkonu.

Stang, Miková (2004) definují slovní hodnocení jako komplexní hodnocení rozvoje osobnosti žáka a týká se vyučovacího procesu, vztahů, spolupráce, kompetencí, vlastností. Slovní hodnocení posuzuje žáka ve vlastním vývoji a je konkrétním slovním vyjádřením o žákově dosažené úrovni ve vztahu k cíli vyučování.

Mezi učiteli je možné najít ty, co preferují hodnocení známkou i ty, kteří uplatňují slovní hodnocení výkonu žáka. Pro obě formy mají svá odůvodnění:

- Známkování je jednodušší, přehlednější, ale jsou si vědomi jeho nevýhod.
- Slovní hodnocení je spravedlivější vůči žákovi a postihuje rozvoj jeho osobnosti.

#### **5.7.4 Pravidla pro hodnocení**

Začínající učitel by si měl dát pozor, aby jeho hodnocení bylo úspěšně přijímáno. Proto jsou určena pravidla pro kvalitní hodnocení:

- Hodnotit výkon žáka ve srovnání s jeho předchozím výkonem a ne srovnávat výkony žáků navzájem.
- Mít na paměti odlišnost jednotlivých žáků a neuplatňovat jednotné požadavky.
- Hodnocením nestresovat, nevzbuzovat strach a úzkost.
- Hodnotit společně se třídou a dbát na sebehodnocení.
- Při hodnocení hledat příčiny neúspěchu a cesty ke zlepšení.
- Posuzovat celou osobnost žáka (znalosti, vědomosti, samostatnost, tvořivost, spolupráci s ostatními, dovednosti a postoje).
- Při hodnocení využít i chyby, kterých se žáci dopouštějí, jako prostředek ke zlepšení.

Není důležité, zda si začínající učitel vybere známkování, nebo se přikloní ke slovnímu hodnocení, důležitá je snaha o dodržování určených pravidel a zásad hodnocení. Efektivní učitel by měl kombinovat stanovená pravidla a zásady hodnocení se vstřícným způsobem výuky, měl by reagovat na potřeby žáků a měl by být ochoten změnit své plány podle těchto potřeb.

### 5.7.5 Formy hodnocení

Začínající učitel by si měl také uvědomit jaké má možnosti ohledně forem hodnocení. Není třeba je třídit podle nejpoužívanějších nebo nejdůležitějších, všechny formy jsou v jedné rovině a souběžně je používá každý učitel.

Forma:

- verbální (pro žáky přímo v hodinách, pro rodiče na třídních schůzkách nebo na konzultačních hodinách)
- neverbální: gesta, mimika (mohou být současně používány s verbálními)
- písemná (zapsaná v žákovské knížce, týdenním plánu učitele, v hodnotícím listu)

## 6. Reflexe a sebereflexe v práci učitele

Reflexe je důležitým prvkem v procesu profesního učení. Reflexe podle Shulmana (1987) je ohlednutí zpět, kdy učitel přehrává a rekapituluje události, prožitky a dosažené výsledky. Pišová, Duschinská (2011) uvádějí Korthagenův (2001) model spirálově ideálního procesu reflexe, který se stal v poslední době poměrně populární pod názvem ALACT.

1. Akce
2. Zpětný pohled na akci, tj. proces facilitovaný otázkami typu: Jaký byl kontext? Jaký byl váš cíl a záměr? (co chtěl učitel)      Co chtěli žáci? Co jste dělal? (činnost učitele)      Co dělali žáci? Co jste si myslel?      Co si mysleli žáci? Jak jste se cítil?      Jak se cítili žáci?
3. Uvědomění si podstatných aspektů, a to na základě otázek typu: Co bylo v hodině důležité? Kdy jakým způsobem probíhalo učení žáků? Jaký byl klíčový moment hodiny? Kdy se situace změnila?



<p>Co se vám povedlo? Co se líbilo žákům?</p> <p>Co byste si přál/a, aby proběhlo v hodině jinak?</p> <p>Co si přáli žáci změnit?</p> <p>Proč?</p> <p>Jaký pedagogický koncept odpovídá dané situaci?</p> <p>Jaká teorie nám pomůže porozumět?</p>
<p>4. Vytváření alternativních strategií jednání, přičemž je třeba, aby variantní návrhy byly dostatečně konkrétní a realistické, aby bylo možné generalizovat, či extrapolovat na další podobné situace. Pomocné otázky znějí:</p> <p>Jak jinak jste mohl/a situaci řešit?</p> <p>Co jiného mohli dělat žáci?</p> <p>Navrhněte alespoň dvě různá řešení.</p> <p>Vyberte jedno z nich, které v příští hodině vyzkoušíte.</p>
<p>5. Pokus: fáze 5 je zároveň fází číslo 1 pro další spirálu reflektivního cyklu.</p>

## **Tabulka č. 2 Fáze reflektivní spirály modelu ALACT (Pišová, Duschinská 2011)**

Pozitivním přínosem ALACT modelu je cyklický charakter procesů profesního učení i konkretizace procesů reflexe.

V souladu s ALACT modulu, který popisuje proces reflexe je i definování sebereflexe v Pedagogickém sborníku. (Průcha, Walterová, Mareš 2008), kde se píše, že „sebereflexe učitelů zahrnuje několik fází: opětovné vybavení, popis a rozbor klíčových prvků, hodnocení či přehodnocení, způsoby vysvětlení, přijetí rozhodnutí, stanovení další strategie. Profesionální sebereflexe učitele (ať už začínajícího nebo zkušeného) je nutnou podmínkou jeho profesního růstu, jeho pedagogické kompetence a odborné i lidské odpovědnosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 109)

Sebereflexe začínajícího učitele je výstupem takové činnosti, při níž učitel svou vyučovací činností, pozorováním a účastí v prostředí školy vstřebává začínající učitel velké množství informací. Tyto informace by si měl začínající učitel zapamatovat, ale lepší je, když si je zaznamenává např. ve svém pedagogickém deníku. Měl by si do něj zakládat zpracované přípravy a postupy, hospitační záznamy i záznam vlastního

pedagogického výstupu. Je to důležité proto, aby ze svých prvních pokusů mohl čerpat poučení, jsou cenným materiálem a podkladem k vlastní reflexi. Následně je pak logické a efektivní, že na příčiny, souvislosti, a důvody jevů, o kterých přemýšlí a nachází možné obměny svého vlastního jednání.

Profesionální sebereflexí, je podle Podlahové (2004) situace, při které se učitel zamýšlí nad stránkami vlastní pedagogické činnosti, například: nad učivem, nad metodami a formami, nad průběhem komunikace se žáky, kolegy a rodiči, nad otázkami vztahů ke třídě, nad vyučovací hodinou a nad další spoustou věcí a činností, které v sobě obsahuje učitelská profese. Dále Podlahová (2004) dodává, že dovednosti sebehodnocení je třeba se naučit. Ti učitelé, kteří zvládnou umění sebereflexe, budou rychleji postupovat v získávání zkušeností ve zvyšování pedagogických kompetencí. Při sebereflexi si učitel klade otázky, které V. Švec (1997) pojmenoval:

- popisné (o učivu, žácích, metodách a způsobech jednání v pedagogických situacích)
- hodnotící (úvahy o názorech, způsobech jednání)
- kauzální (vypovídají o příčinách a zdrojích postojů, způsobu jednání a pedagogického myšlení)
- rozhodovací (působí změny způsobů jednání, názorů)

Učitel, který si na takové otázky odpovídá, naučí se lépe pochopit to, co bylo, jak a proč a dojít k efektivním krokům, které zaručeně přinesou zlepšení a úspěch.

## 7. Dobrý učitel

Označení „dobrý“ učitel je sporné, jak píše R. Čapek (2008). Je to subjektivní, těžko definovatelný termín. Autor použil formulaci podle D. Fontany (1997), který se ptá: *„je dobrým učitelem ten, kdo především podporuje společensko-citový rozvoj dětí, nebo ten, kdo je především naučí znalostem, nebo ten, který je dovede k úspěšnému absolvování zkoušek?“*

## **7.1 Desatero dobrého učitele**

Desatero dobrého učitele podle R. Čapka (2008):

- buďte učiteli svých žáků
- buďte spravedliví a vyvarujte se zbytečného vyhrožování a hněvu
- buďte zábavní
- buďte přesní a dochvilní, držte své slovo
- buďte partnery žáků v jejich vzdělávání
- buďte dobrými motivátory a iniciátory zajímavých činností
- buďte pečliví, pořádní, důslední
- buďte pravými paidotropy
- buďte připraveni na všechno

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **8. Praktická část – průzkum**

Cílem praktické části je průzkum, ve kterém budu zjišťovat, zda se začínající učitel setká na začátku své praxe s funkcí uvádějícího učitele a jak uvádění do praxe na školách funguje. Dále se zaměřím na průzkum a zmapování oblastí, které se začínajícímu učiteli jeví jako problémové. A v návaznosti na zjištění problémových oblastí zjistím potřeby začínajících učitelů ze získaných dat z dotazníku.

#### **8.1 Cíle průzkumného šetření**

- zjistit, zda a jak funguje zavádění učitele do praxe
- zmapovat problémové oblasti začínajících učitelů
- zjistit a pojmenovat potřeby začínajících učitelů

#### **8.2 Formulace předpokladů**

- 1) Začínající učitel se připravuje na vyučovací hodiny.
- 2) Na základních školách nefunguje funkce uvádějícího učitele.
- 3) Začínající učitel ve svých začátcích ve škole hlavně potřebuje dobré kolegy s ochotou pomoci.

## **9. Volba metodologie výzkumu**

Výzkumná metoda je název pro proceduru, kterou se získávají data. Používané výzkumné metody jsou pozorování, škálování, dotazník, interview, obsahová analýza textu, experiment. Volba metody a výzkumného nástroje je podmíněna cílem práce. Je důležité zohlednit technické a organizační podmínky výzkumu a stanovit kritéria. U zvolené metody je rozhodující validita a reliabilita nástroje, tedy jeho přesnost a spolehlivost.

Moje práce se zaměřuje na hledání a přítomnost jevů. Praktickou část mé práce budu proto nazývat průzkumem. Na začátku průzkumu jsem si stanovila cíle průzkumného šetření. Zformovala jsem výzkumné otázky, jejichž pomocí budu zjišťovat podklady pro naplnění cílů průzkumného šetření.

### **9.1 Metody výzkumu**

Použila jsem dotazování při průzkumném šetření pro shromažďování informací dat od respondentů na základě písemně předkládaných otázek. Dotazování proběhlo formou dotazníku (viz příloha č. 1), který jsem použila pro zjišťování názorů a postojů učitelů k různým záležitostem edukační reality. Dotazník nejlépe vyhovuje organizačním i technickým podmínkám mého průzkumného šetření. Podle Gavory (2010) je dotazník určený pro hromadný sběr dat od většího počtu odpovídajících a považuje se ekonomický nástroj, kdy můžeme získat velké množství informací při malé investici času.

#### **9.1.1 Struktura dotazníku**

Dotazník, který jsem použila pro průzkumné šetření, pokrývá tři oddíly podle cílů průzkumu. První oddíl je zaměřen na uvádění – mentoring, druhý oddíl dotazníku

mapuje problémové oblasti a třetí oddíl vymezuje, nejdůležitější potřeby začínajících učitelů na počátku své praxe.

V dotazníku jsem použila kombinaci otázek uzavřených, kde si respondent vybere odpověď podle svého názoru a otázek otevřených, ve kterých může respondent vyjádřit svůj názor volně k dané problematice. (Chrátka 2007)

Další metodu, kterou jsem použila, je neformální rozhovor (strukturovaný – což znamená, že jsou pevně dané otázky, je to forma ústního dotazníku, který doplní odpovědi na některé otázky z dotazníku). Rozhovor jsem uskutečnila se jednou začínající učitelkou, která se jmenuje Marie. Její odpovědi jsem volně zpracovala do komentářů u otázek z dotazníkového šetření.

### **9.1.2 Vztah otázek dotazníku k cílům a předpokladům v praktické části**

Otázky z dotazníku, které se vztahují k jednotlivým cílům v praktické části, jsou rozděleny tak, jak uvádí tabulka č. 3

<b>Cíle</b>	<b>Čísla otázek dotazníku</b>
zjistit, zda a jak funguje zavádění učitele do praxe	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
zmapovat problémové oblasti začínajících učitelů	4, 5, 18
zjistit a pojmenovat potřeby začínajících učitelů	20, 21

**Tabulka č. 3 Vztah otázek dotazníku k cílům v praktické části**

Otázky v tabulce č. 4 jsou seskupeny podle toho, jak se vztahují k formulovaným předpokladům v praktické části.

<b>Předpoklady</b>	<b>Číslo otázek dotazníku</b>
1) Začínající učitel se připravuje na vyučovací hodiny	13, 14, 15, 16, 17
2) Na základních školách nefunguje funkce uvádějícího učitele.	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
3) Začínající učitel ve svých začátcích ve škole hlavně potřebuje dobré kolegy s ochotou pomoci	2(jeden údaj), 3, 4, 9, 10, 12, 20, 21

**Tabulka č. 4 Vztah otázek dotazníku k předpokladům v praktické části**

Odpovědi na tyto otázky budou podkladem pro shrnutí praktické části z hlediska cílů a stanovených předpokladů.

## 9.2 Terminologie

- Respondent – osoba, která vyplňuje dotazník
- Otázky – jednotlivé položky dotazníku
- Administrace – zadávání dotazníku

## 10. Realizace výzkumu

Celkovou situaci začínajících učitelů jsem zjišťovala pomocí okruhů otázek v dotazníkovém šetření. Celkem se průzkumu zúčastnilo 32 začínajících učitelů z 32 základních škol.

## **10.1 Výzkumný vzorek**

Průzkumné šetření bylo zaměřeno na začínající učitele, kteří po absolvování vysokoškolského studia nastoupili do praxe na 1. stupeň ZŠ. Kriteriem výběru bylo, že oslovení učitelé nepracují ve své profesi déle než tři roky a nastoupili do praxe bezprostředně po absolvování vysokoškolského studia.

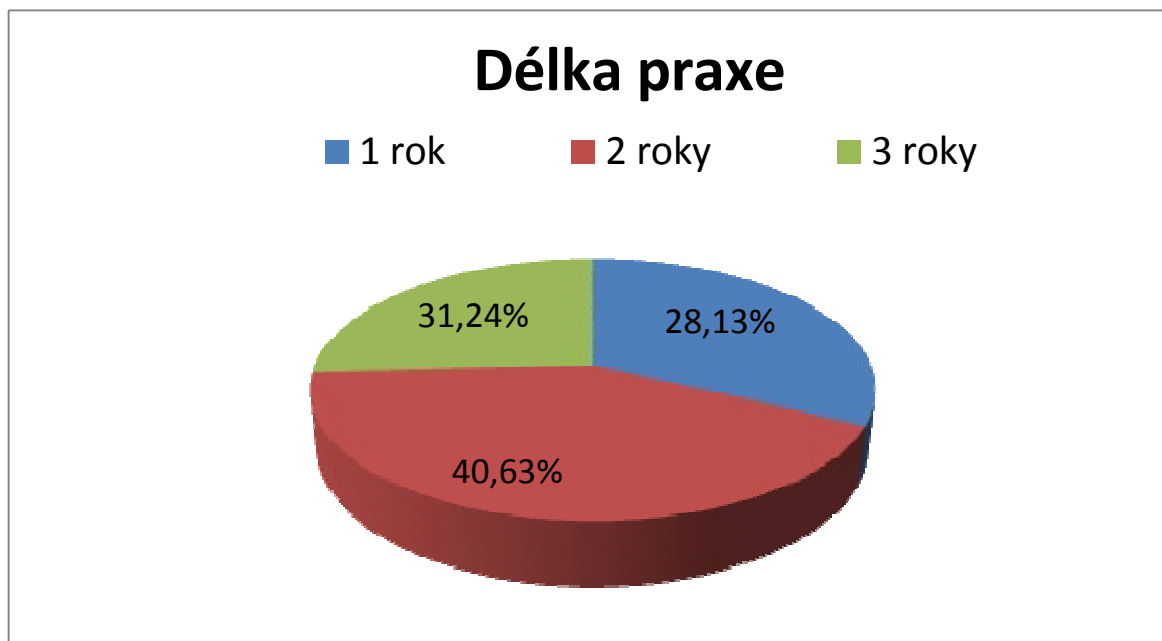
## **10.2 Způsob administrace**

Nejdříve jsem se telefonicky spojila vždy s vedením školy, zjistila jsem, zda na vybrané škole působí začínající učitel, který splňuje kriteria výběru a získala souhlasné vyjádření k provedení dotazníkového šetření. Pak jsem se spojila většinou pomocí elektronické pošty, přímo s učitelem a požádala ho o spolupráci na méj diplomové práci. Formou pomoci bylo vyplnění dotazníku, který začínající učitel vyplní anonymně, aby mohl svobodně vyjádřit svůj názor.

Školy v blízkosti mého bydliště jsem navštívila osobně a se začínajícím učitelem jsem se setkala přímo. Oslovila jsem vedení škol i ve vzdálených místech, proto jsem volila pro komunikaci a předání dotazníku formou neosobního styku, pomocí elektronické pošty.



## 11. Výsledky průzkumu, zjištěný stav a komentáře



Graf č. 1 Délka praxe uvedená v %

Délka praxe	Počet respondentů	Počet (%)
1	9	28,13
2	13	40,63
3	10	31,24

Tabulka č. 1 Délka praxe

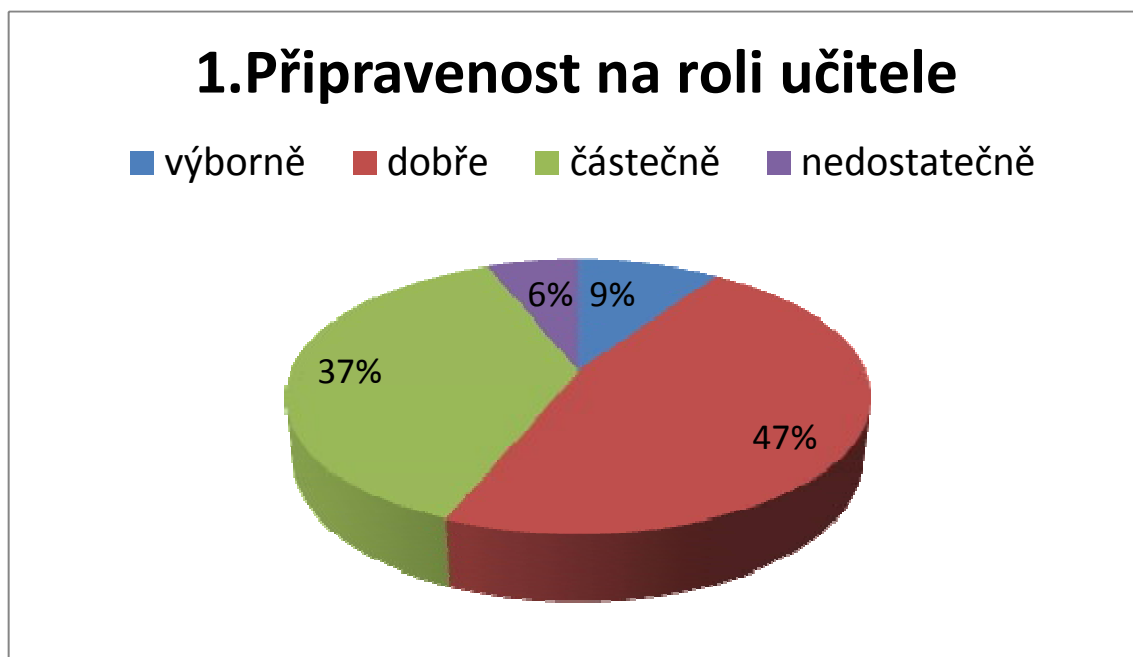
Jako první údaj důležitý pro můj průzkum bylo zjištění délky praxe učitelů.

Délku praxe: 1rok udalo 9 učitelů

2 roky udalo 13 učitelů

3roky udalo 10 učitelů

Komentář: Všichni oslovení respondenti splňují kritérium, které bylo stanoveno a je zapsáno v kapitole 10.1.

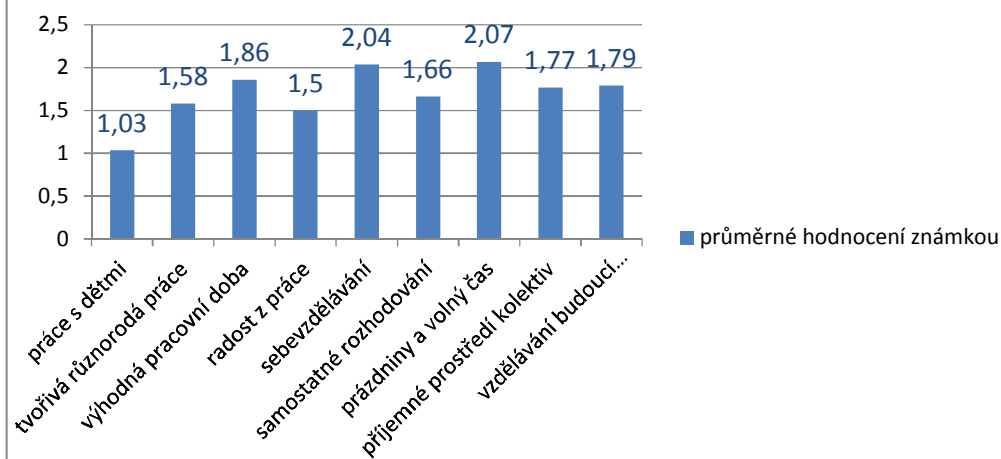


**Graf č. 2 Přípravenost na roli učitele uvedená v %**

V první otázce jsem zjišťovala připravenost učitele na svoji roli v praxi. Výborně připravení se cítili 3 respondenti, dobře připravených se cítilo 15 respondentů, částečně připravených se cítilo 12 respondentů a nedostatečně připravení se cítili 2 respondenti.

Komentář: Učitelka Marie vypověděla, že se původně domnívala, že je z vysoké školy připravena výborně, ale po nástupu do praxe zjistila, že má mnoho otázek, na které potřebovala odpovědi. Nevěděla například, kolik různých formulářů a dokumentů musí vyplňovat. U nich ve škole se poprvé setkala s tím, že existují katalogové listy žáka. S dokumenty si moc nevěděla rady. Jelikož dostala brzy po nástupu do školy na starost přírodovědný kabinet, byla zoufalá z vedení katalogové knihy a inventáře.

## 2. Včem spatřujete hlavní přednosti učitelské profese ?



Graf č. 3 Hodnocení předností průměrnou známkou

Přednosti učitelské profese	Průměrné hodnocení	Pořadí
Práce s dětmi	1,03	1.
Tvořivá různorodá činnost	1,58	3.
Výhodná pracovní doba	1,86	7.
Uspokojení a radost z práce	1,5	2.
Nutnost a možnost sebevzdělávání	2,04	8.
Samostatné rozhodování a seberealizace	1,66	4.
Prázdniny a volný čas	2,07	9.
Příjemné prostředí a pracovní kolektiv	1,77	5.

Podíl na vzdělávání budoucí generace	1,79	6.
--------------------------------------	------	----

## **Tabulka č. 2 Pořadí předností učitelské profese**

Ve druhé otázce jsem zjišťovala, v čem spatřují učitelé nejdůležitější přednosti své profese. Všechny nabídnuté možnosti hodnotili respondenti od průměrné známky 1,03 do průměru 2,04.

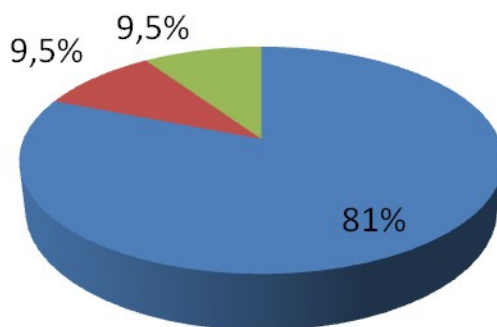
Z tabulky č. 2 vyplývá, že hlavní předností pro začínajícího učitele je práce s dětmi. Tady bych chtěla zdůraznit, že 31 respondentů z 32 hodnotilo tuto přednost známkou 1. Ostatní výsledky jsou patrné z tabulky č. 2. Na posledním místě z předložených předností si respondenti nejméně cení jako přednost své profese prázdniny a volný čas.

Komentář: Není překvapující, že si začínající učitel cenní nejvíce ve své profesi práci s dětmi a uspokojení z této práce. Je to jeden z hlavních předpokladů pro výběr studijního směru.

Učitelka Marie mi k této otázce vypověděla, že pro ni není rozhodující vazba na prázdniny a volný čas a výhodná pracovní doba. K výhodné pracovní době učitelů se vyjádřila takto: Jen ti, kteří nevědí, co vše obnáší profese učitele, si mohou myslet, že učitelé mají výhodnou pracovní dobu. Vidí jen přímou práci s dětmi, která ovšem nevypovídá o celkové době, kterou denně učitel stráví nad svou prací (opravuje sešity, připravuje se na vyučování, musí si připravit pomůcky a potom je zase uklidit, hledá rozšiřující informace k výuce, seznamuje se a vytváří audiovizuální programy pro výuku, atd.). Na otázku prázdnin a dalších volných dnů, kdy učitel neučí žáky, se vyjádřila v tom smyslu, že si to snad za těch 10 měsíců „perné práce“ zaslouží. Volné dny, kdy se děti neučí, tráví ve škole a plní různé pedagogické činnosti.

### 3. Jak vás přijali kolegové v pedagogickém sboru?

■ kladně ■ neutrálně ■ záporně



**Graf č. 4 Přijetí pedagogickým sborem v %**

Hodnocení	Počet odpovědí (%)	Počet odpovědí respondentů
Kladné	81	26
Neutrální	9,5	3
Záporné	9,5	3

**Tabulka č. 3 Počet odpovědí respondentů**

Třetí otázkou jsem zjišťovala klima v pedagogickém sboru, které nastalo příchodem začínajícího učitele do jejich řad. 26 respondentů odpovědělo kladně. Příklady jejich odpovědí:

- Musím říci, že výborně.
- Kolegové mě přijali vstřícně.

- Přijetí bylo příjemné a přátelské.
- Přijali mě s ochotou a nadšeně.
- Kolegové mě přijali výborně ☺ žádný problém.
- Přijali mě přátelsky a přívětivě.
- Velmi vstřícně, jako posilu kolektivu a těšili se na mé zkušenosti

Několik jednoslovných odpovědí se shodovalo a znělo takto:

- dobře
- kladně
- s pochopením
- pozitivně

Příklady neutrálních odpovědí respondentů:

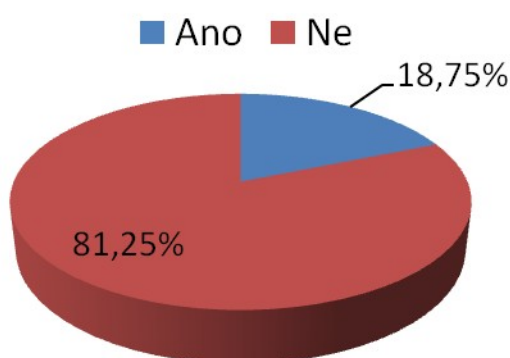
- vzali mě na vědomí
- někteří učitelé si mě vůbec nevšimli a nevšímalí
- nijak zvlášť jsem příchod do školy neprožívala

Příklady záporných odpovědí respondentů:

- s rozpaky
- kolegové mě přijali vlažně, příliš jsem zasáhla do jejich zaběhlého stereotypu
- s despektem a obavami

Komentář: Pro začínajícího učitele je rozhodující, vzhledem k jeho prvotnímu nadšení, dobré přijetí při vstupu do praxe. Je zarážející, že ze vzorku 32 respondentů 3respondenti (což je 9,5 % všech dotázaných) odpověděli, že přijetí bylo záporné. Ze záporných odpovědí vyplývá, že učitelé pedagogických sborů, kam tito tři začínající učitelé přibyli, měli obavy až strach z nováčka, jelikož naruší jejich klid tím, že je zapálený do práce a chce uplatnit vše, co se naučil při studiu.

#### 4. Měl/a jste problémy s rivalitou ohledně vašeho věku, nových nápadů, změn, které do školy vnášíte atd.?



**Graf č. 5 Problémy s rivalitou v %**

Odpovědi u 4. otázky přímo navazují na výsledky předchozí otázky.

Uvádím některé příklady odpovědí respondentů, kteří odpověděli na otázku č. 4 ANO:

- moje nápady a návrhy některé kolegyně ironizovaly
- každá práce navíc je problém, podle mých kolegyně jsem mladá a naivní a brzy mě to přejde
- moje názory nebyly respektovány
- nedůvěra v mé schopnosti
- báli se novot, chtěli svůj nerušený klid

Komentář: Odpovědi v této otázce jen potvrzují a dokládají odpovědi u otázky č. 3.

## 5. Byly pro vás tyto pedagogické činnosti problémové?

Pedagogické činnosti	Nízký stresor (%)	Pořadí nízkých stresorů	Vysoký stresor (%)	Pořadí vysokých stresorů
1. Vedení pedagogické dokumentace týkající se školy	46,9		53,1	4.
2. Vedení dokumentace týkající se žáků	59,4	5.	40,6	
3. Organizace školy (chod školy)	61,3	4.	38,7	
4. Organizační pokyny týkající se vedení třídy	81,2	1.	18,8	
5. Plánování výuky	71,9	3.	28,1	
6. Námety do výuky	81,2	1.	18,8	
7. Příprava na vyučování	78,2	2.	21,8	
8. Práce s problémovými žáky	25		75	1.
9. Řešení kázeňských	43,8	6.	56,2	



přestupků a konfliktních situací				
10. Klasifikace a hodnocení žáků	34,5		65,5	2.
11. Komunikace s rodiči	40,6		59,4	3.
12. Navázání komunikace s žáky	81,2	1.	18,8	

**Tabulka č. 4 Přehled problémových pedagogických činností a jejich pořadí**

Poznámka: u otázky č. 5 je pro zhodnocení odpovědí respondentů sloučen sběr dat u síly stresoru 1 + 2 a je nazván nízkým stresem a u síly stresoru 3 + 4 je také sběr dat sloučen a nazván vysokým stresem.

Komentář: Podle procentuálního výsledku nízkého a vysokého stresoru je určeno pořadí problémových činností jak u nízkého stresoru, tak i u vysokého stresoru. Z tohoto pořadí je vyvozeno, že nejméně stresující, podle odpovědí respondentů, jsou organizační pokyny týkající se vedení třídy, náměty do výuky, navázání komunikace s žáky, pak následuje příprava na vyučování, plánování výuky, organizace školy (chod školy), vedení dokumentace týkající se žáků, řešení kázeňských přestupků a konfliktních situací. Pedagogickou činnost, kterou považují respondenti za vysoce stresující je, práce s problémovými žáky. Pak následuje pedagogická činnost týkající se klasifikace a hodnocení žáků, komunikace s rodiči, vedení pedagogické dokumentace týkající se školy.

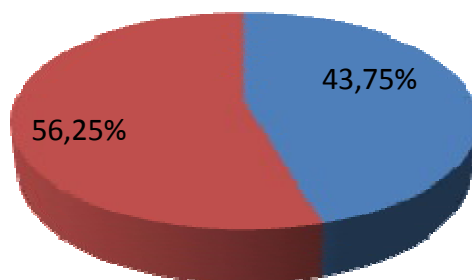
Soustředím se na odpovědi, které vykazují vysoký podíl problémů a z toho vycházející stres začínajícího učitele. Respondenti vypověděli, že práce s problémovými žáky je

nejobtížnější. Na tuto práci nejsou a nemohou být začínající učitelé dostatečně připraveni. Jedním důvodem je sám termín problémoví žáci, který v sobě zahrnuje velkou šíři různých problémů v mnoha oblastech. Hodnotících hledisek, která určí žáka jako problémového je opravdu mnoho. A na takové situace učitele může připravit pouze praxe, a přesto mu poskytne pouze „nějaký postup nebo návod“ jak problémy s problémovými žáky zvládat. Každý případ a každá situace je jiná.

V pořadí druhým stresorem pro začínajícího učitele je podle odpovědí respondentů klasifikace a hodnocení žáků, jak jsem psala v kapitole 7.4. Pravidla hodnocení je opravdu vhodné si stanovit, pomůže to vyhnout se problémům s hodnocením ze strany žáků i rodičů a učitel má podklady k tomu, proč právě tak žáka hodnotil. Učitel by si měl stanovit za jaký výkon přidělit určité hodnocení. Učitelka Marie se ke komunikaci s rodiči vyjádřila v tom smyslu, že jí škola (myslela tím vysokoškolské studium) na tuto oblast činnosti učitele připravila opravdu nedostatečně. Setkala se s rodiči jen okrajově při pedagogické praxi a rodiče k ní jako ke studentce přistupovali shovívavě a mile, aby ji prý, podle slov Marie, neodradili. Když nastoupila do práce, setkala se s rodiči už jako učitelka jejich dětí, například na třídních schůzkách a při individuálním setkáváním na konzultacích. Tyto první kontakty s rodiči, pro Marii, nebyly moc příjemné. Nevěděla, jak má s rodiči v těchto situacích jednat, byla nejistá a nerozhodná. K vedení veškeré dokumentace se učitelka Marie vyjádřila už u otázky č. 1, kde uvedla, k otázce připravenosti, že na vedení dokumentace se cítila nepřípravena.

## 6. Je na vaší škole ustanovena funkce uvádějícího učitele?

■ Ano ■ Ne

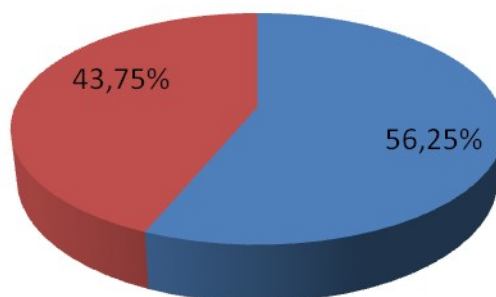


Graf č. 6 Existence funkce uvádějícího učitele na ZŠ v %

Šestá otázka poskytuje odpověď, na kolika základních školách funguje funkce uvádějícího učitele. Z odpovědí respondentů vyplývá, že z 56,25 % není na jejich základní škole ustanovena funkce uvádějícího učitele.

## 7. Byl vám přidělen uvádějící učitel?

■ Ano ■ Ne



Graf č. 7 Přidělení uvádějícího učitele v %

Uvedené odpovědi respondentů potvrzují, že na základních školách, kde funguje funkce uvádějího učitele, byl také uvádějí učitel přidělen.



**Graf č. 8 Odpověď na otázku -Byl připraven plán uvádění? -v %**

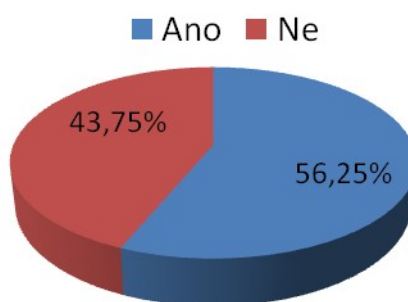
V této otázce měli respondenti možnost konkretizovat odpověď ANO. Příklad konkretizovaných odpovědí:

- připravený plán obsahoval rady z mnoha oborů činností učitele, pak byly termíny pravidelných konzultací, vzájemných hospitací a následných rozborů činností
- ředitel měl připravený plán uvádění
- všechny oblasti pomoci se týkaly pouze přímé výuky a komunikace s žáky
- jen organizační pokyny a pokyny k vedení dokumentace

**9. Pokud jste neměl/a k dispozici uvádějího učitele, poskytl vám pomoc jiný pedagog?**

Všichni respondenti, kteří neměli k dispozici uvádějího učitele, odpověděli, že jim poskytl pomoc jiný pedagog.

## 10. Byla pomoc ze strany uvádějího učitele nebo jiného pedagoga pouze, když jste ho o ni požádal/a?

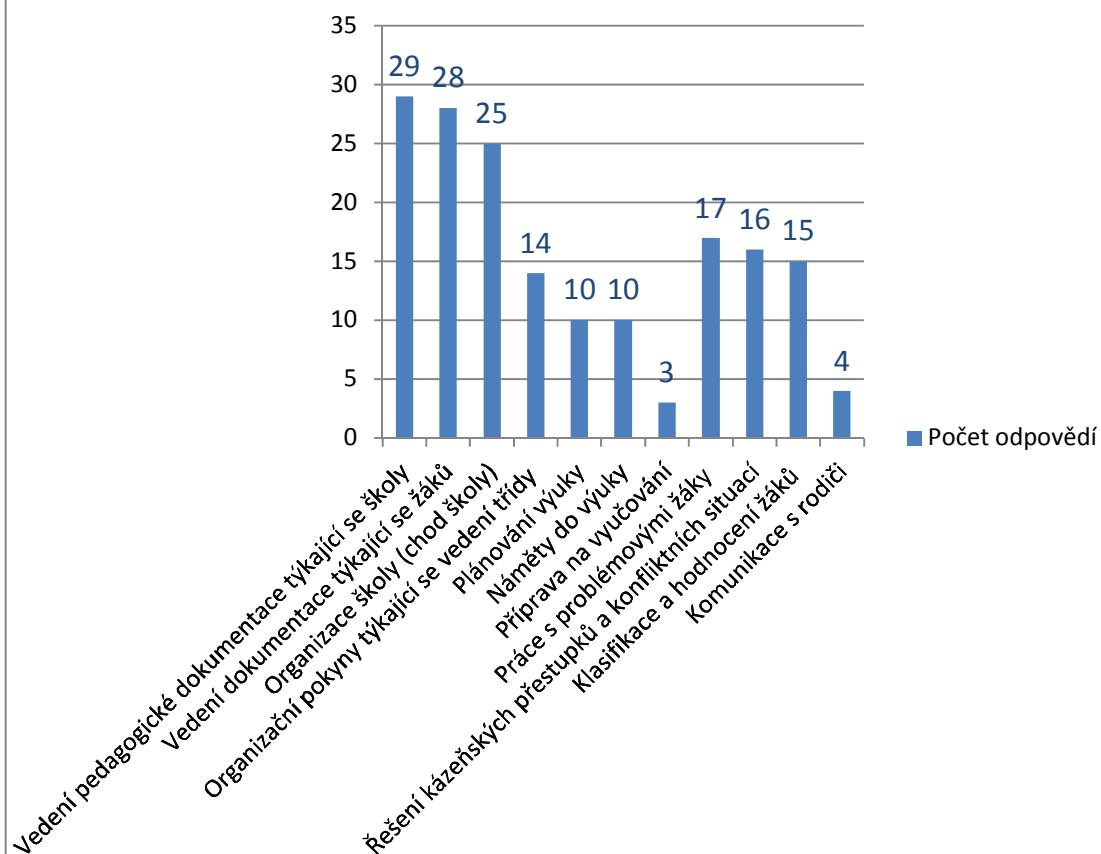


**Graf č. 9 Poskytnutí pomoci v %**

Odpovědi respondentů na otázku č. 10 je v 56,25 % v tom smyslu, že o pomoc bylo nutné požádat. 43,75 % odpovědí respondentů vykazuje, že dostávali respondenti rady od uvádějících učitelů a jiných pedagogů spontánně.

Komentář: Odpovědi na těchto pět otázek (č. 6,7,8,9,10) shrnu v jednom komentáři. Tyto otázky jsem položila tak, že respondenti volili odpověď pouze ANO nebo NE a žádné doplňující názory a postoje jsem z odpovědí nezískala, proto jsem podobné otázky položila jak učitelce Marii, tak několika učitelkám, které už nejsou začínající, abych se dověděla, co pro ně znamená uvádějí učitel. Většinou za uvádějího učitele považují toho, kdo jen s pedagogickými činnostmi a různými problémy pomáhá a to většinou tím způsobem, že se začínající učitel sám ptá. Většinou neexistuje plán uvádění a začínající učitel se obrací na vstřícné a ochotné kolegy nahodile, pouze pokud se vyskytne problém, nebo když si začínající učitel s něčím neví rady.

## 11. Požádal/a jste o pomoc v těchto pedagogických činnostech?



Graf č. 10 Počet odpovědí na žádost o pomoc s pedagogickými činnostmi

Pedagogické činnosti	Počet odpovědí	Pořadí pedagogických činností
Vedení pedagogické dokumentace	29	1.

týkající se školy		
Vedení dokumentace týkající se žáků	28	2.
Organizace školy (chod školy)	25	3.
Organizační pokyny týkající se vedení třídy	14	7.
Plánování výuky	10	8.
Náměty do výuky	10	8.
Příprava na vyučování	3	10.
Práce s problémovými žáky	17	4.
Řešení kázeňských přestupků a konfliktních situací	16	5.
Klasifikace a hodnocení žáků	15	6.
Komunikace s rodiči	4	9.

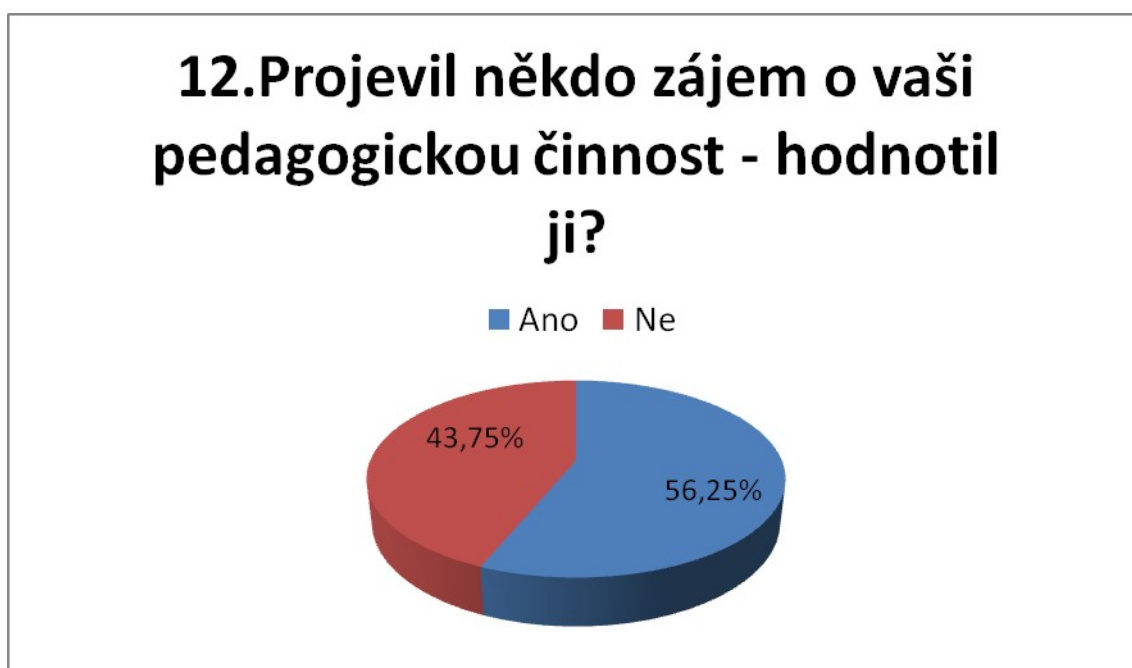
**Tabulka č. 5 Pořadí pedagogických činností v žádosti opomoc**

Poznámka: Počet odpovědí neodpovídá počtu respondentů, každá činnost je posuzována zvlášť a respondenti měli možnost výběru, zda jim byla v udané činnosti pomoc poskytnuta či nikoliv.

Respondenti odpověděli, že o nejvíce rad požádali u oblasti vedení pedagogické dokumentace týkající se školy (pořadí 1.). V tabulce č. 5 je uvedené pořadí pedagogických činností podle počtu odpovědí.

Komentář: Předložené oblasti činností, ve kterých jsem se zajímala, zda byla respondentům poskytnuta pomoc, se shodují s pedagogickými činnostmi v otázce č. 4. Když porovnám pedagogické činnosti, které respondenty nejvíce stresují s činnostmi, ve kterých se jim dostalo v největšího počtu rad, tak jsou výsledky srovnání zajímavé.

Respondenti uvedli, že je nejvíce stresuje práce s problémovými žáky, v počtu 24 odpovědí, ale o pomoc s touto pomocí požádalo jen 17 respondentů. Problém s klasifikací a hodnocením žáků přiznalo 21 respondentů a o pomoc s tímto problémem požádalo jen 15 respondentů. 19 respondentů přiznalo problémy s komunikací s rodiči, ale o pomoc v této oblasti o pomoc požádali jen 4 respondenti. Počty v těchto provázaných odpovědích se neshodují zřejmě z důvodu rozdílného kontextu položených otázek.



**Graf č. 11 Hodnocení pedagogických činností v %**

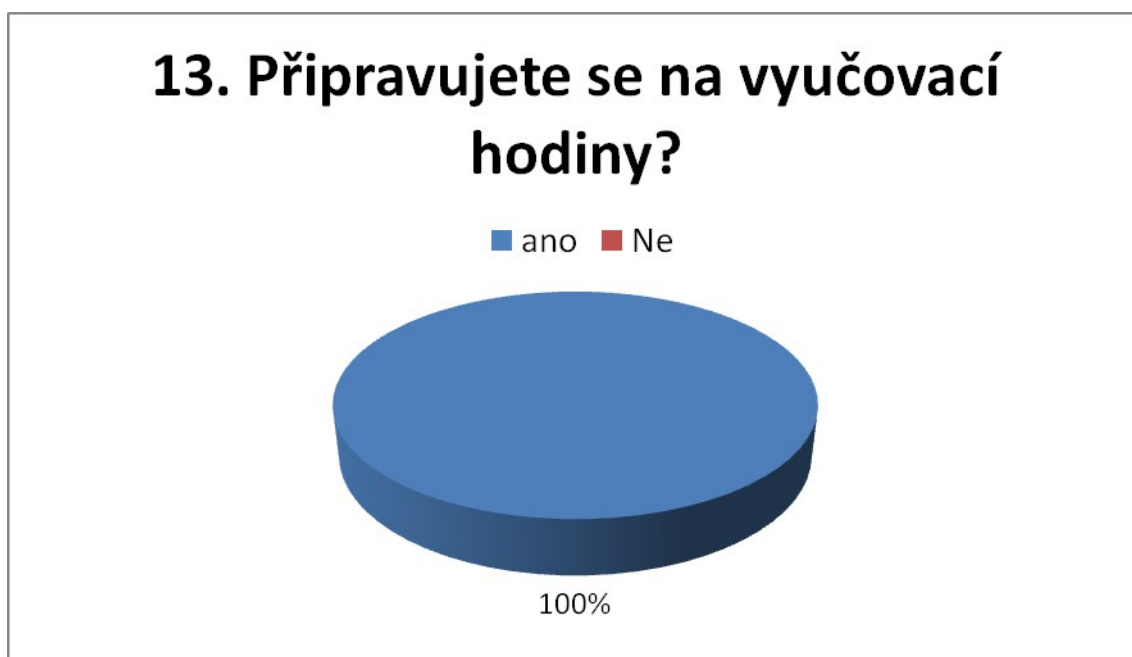
	Ano	Ne
Počet odpovědí (%)	43,75	56,25
Počet odpovědí	18	14

**Tabulka č. 6 Počet odpovědí na hodnocení pedagogických činností**

Komentář: Učitelky Marie jsem se zeptala na tuto otázku a ona mi řekla, že když bylo vše v pořádku, tak se nedělo nic, ale když se vyskytl problém, tak to s ní většinou probrala paní ředitelka. Bylo to spíše formou napomenutí. Pochvaly nebo kladné



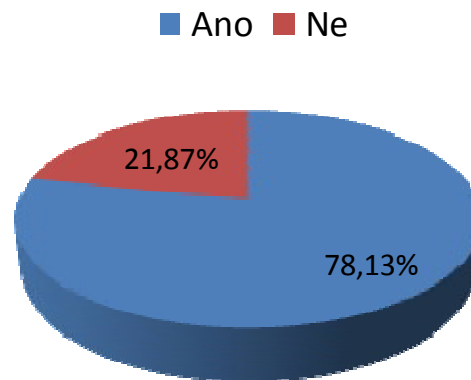
hodnocení se jí mockrát nedostalo. Takový přístup ji moc nepovzbudil, spíše se začala obávat, zda její práce a její rozhodnutí v určitých situacích je správné. Místo, aby získávala jistotu, byla si méně jistá sama sebou.



**Graf č. 12 Příprava na vyučování v %**

Na otázku „Připravujete se na vyučovací hodiny?“ odpověděli všichni dotazovaní respondenti kladně.

## 14. Připravujete se písemně na každou vyučovací hodinu?



**Graf č. 13 Odpověď na písemnou přípravu v %**

Kladná odpověď dvou respondentů byla doplněna:

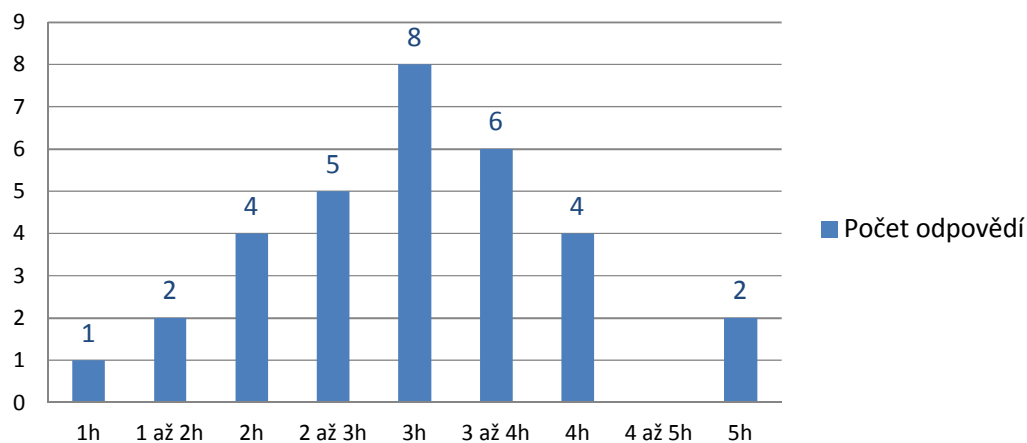
- Pouze bodová příprava
- Výchovy jen v bodech

Ti respondenti, kteří odpověděli na tuto otázku NE, měli možnost uvést jinou formu přípravy.

Pouze tři uvedli toto:

- na výuku, např. v praktických činnostech či výtvarnou výchovu, si chystám námětové řady či zpracovávám postup bez písemné přípravy, na tělesnou výchovu se nepřipravuji písemně – jen promýšlím činnost
- v hlavě
- Výjimečně se nepřipravím

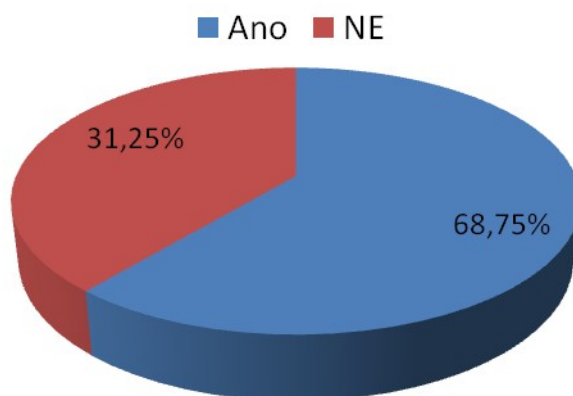
## 15. Kolik hodin denně se připravujete na vyučování?



**Graf č. 14 Přehled počtu hodin přípravy na vyučování**

Z grafu je patrné, že se začínající učitelé připravují v rozpětí 1 – 5 hodin denně.

## 16. Mají žáci možnost zasahovat či ovlivňovat plánování výuky?



**Graf č. 15 Možnost zasahování žáků do výuky v %**

	Ano	Ne
Počet odpovědí (%)	68,75	31,25
Počet odpovědí respondentů	22	10

**Tabulka č.7 Možnost zasahování žáků do výuky, počet odpovědí**



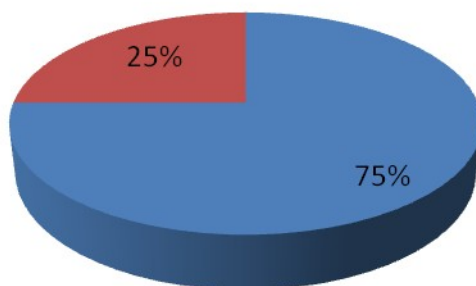
**Graf č. 16 Možnost zasahování rodičů do výuky v %**

	Ano	Ne
Počet odpovědí (%)	37,5	62,5
Počet odpovědí respondentů	12	20

**Tabulka č. 8 Možnost zasahování rodičů do výuky, počet odpovědí**

## 18. zaznamenal/a jste u sebe problém s rozvržením vyučovací hodiny?

■ Ano ■ Ne



**Graf č. 17 Problémy s časovým rozvržením vyučovací hodiny**

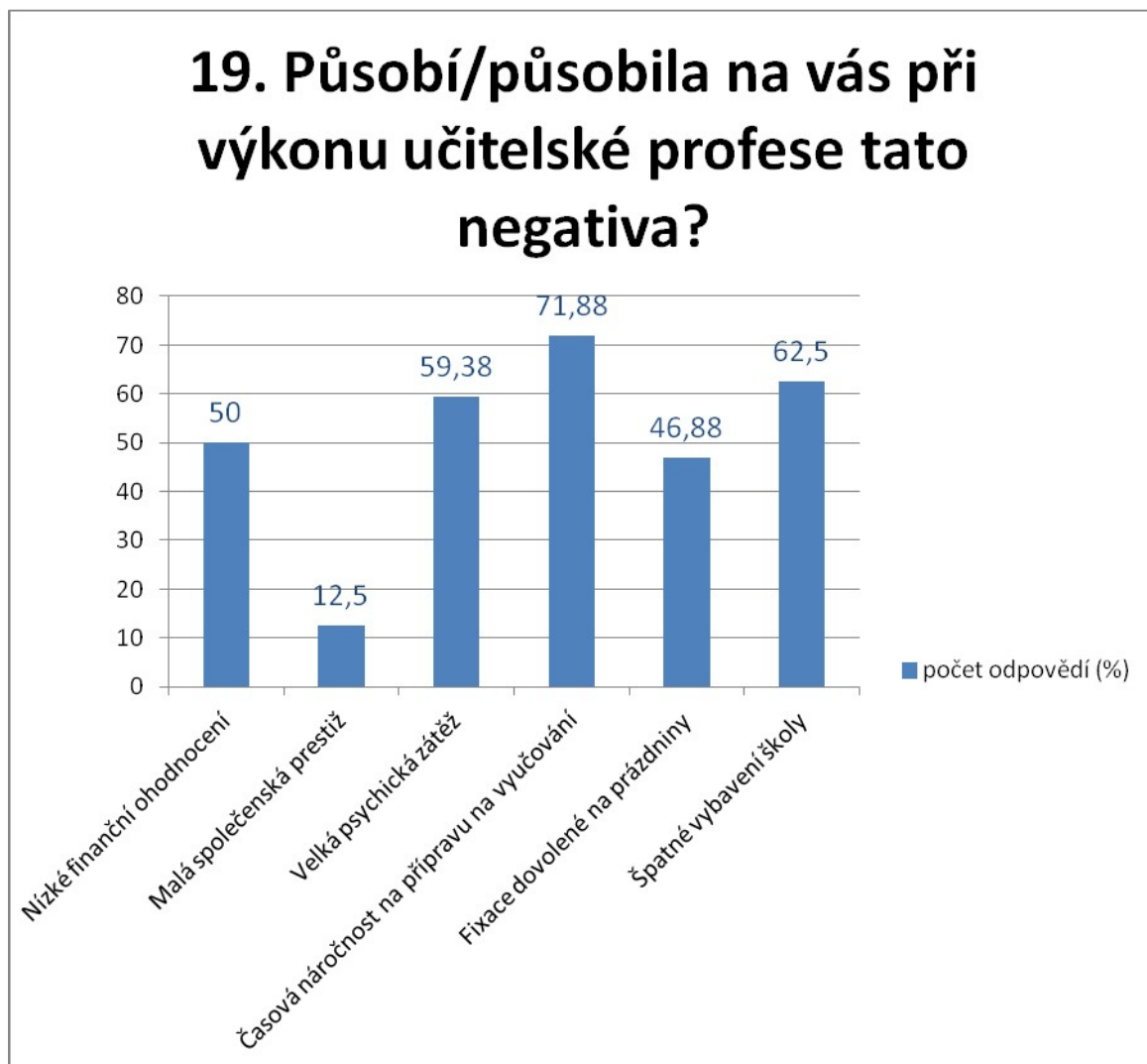
	Ano	Ne
Počet odpovědí (%)	75	25
Počet odpovědí respondentů	24	8

**Tabulka č. 9 Problémy s časovým rozvržením vyučovací hodiny, počet odpovědí**

Tato otázka vypovídá o problému začínajících učitelů s časovým rozvržením vyučovací hodiny. 24 respondentů odpovědělo, že má tyto problémy.

Komentář: Na téma přípravy na vyučování jsem si s učitelkou Marií povídala nejdéle. Jelikož má Marie dva roky práce za sebou, trochu se její přístup k přípravě změnil. Zpočátku se opravdu důkladně připravovala na každou hodinu velmi podrobně a příprava na jednu vyučovací hodinu jí zabrala také jednu hodinu času. Později, když získala trochu praxe s časovým rozvržením činností během hodiny, se její příprava na vyučování zjednodušila a nebyla tak podrobná. Takto to probíhá určitě i u ostatních začínajících učitelek. S přibýváním praxe při vedení vyučování se zjednodušuje

a zkracuje příprava. U začínajících učitelů je průměrná doba přípravy na vyučování tři hodiny.



Graf č. 18 Negativa učitelské profese, odpovědi v %

Varianty negativ učitelské profese	Počet odpovědí (%)	Počet odpovědí	Pořadí
Nízké finanční ohodnocení	50	16	4.
Malá společenská prestiž	12,5	4	6.

Velká psychická zátěž	59,38	19	3.
Časová náročnost na přípravu na vyučování	71,88	23	1.
Fixace dovolené na prázdniny	46,88	15	5
Špatné vybavení školy	62,5	20	2.

**Tabulka č. 10 Pořadí odpovědí: negativa učitelské profese**

Poznámka: Počet odpovědí neodpovídá počtu respondentů, protože se každý mohl vyjádřit ke každé, nebo žádné variantě.

Komentář: Na otázku odpovídalo jen 31 respondentů, na jednoho respondenta tato předložená negativa nepůsobí. Odpovědi respondentů ukazují, že nejvíce negativně působící na začínající učitele je časová náročnost na přípravu na vyučování. Pak následuje na respondenty negativně působící špatné vybavení školy, velká psychická zátěž, nízké finanční ohodnocení, fixace dovolené na prázdniny a na posledním místě je malá společenská prestiž.

Ze studia odborné literatury jsem vytypovala šest negativ učitelské profese, které autoři popisují. 23 respondentů, což je 71,88 % dotázaných, považuje časovou náročnost na přípravu na vyučování jako nejvíce negativní. Respondenti v otázce č. 15, která souvisí s touto otázkou, odpověděli, že stráví průměrně 3 hodiny denně přípravou na vyučování, což ovšem nevypovídá o velké časové náročnosti. 20 respondentů, to je 62,5 % dotázaných, jsou negativně ovlivněni špatným vybavením škol, které ovlivňuje jejich výkon. 19 respondentů, což je 59,30 %, uvedlo, že pociťují velkou psychickou zátěž. Z pořadí vytypovaných negativ učitelské profese je patrné, že na mladé začínající učitele nepůsobí negativně u poloviny respondentů nízká společenská prestiž. Důvodem může být krátká doba výkonu profese, ve které se začínající učitel plně věnuje začlenění do chodu školy a zvládání role učitele, nebo může být důvodem tohoto výsledku vědomost začínajícího učitele o problému nízké prestiže učitelské profese a jako negativum, které by mělo přímo na jeho osobu působit tak silně nevnímá.

## 20. Co vás příjemně překvapilo při nástupu do praxe a jaká pozitiva vám přináší povolání učitele?

Text odpovědi	Okruh
Dobrý pracovní kolektiv, pozitivum: mé pokroky i pokroky a výsledky mých žáků.	kolektiv, žáci, učitelská profese
Komunikace s kolegy o naší práci.	kolektiv
Očekávání kolegů, že se něco změní v pojetí vyučování s příchodem nováčka.	kolektiv
Oproti teorii na VŠ je praxe na škole příjemná.	učitelská profese
Pozitivní ovlivňování dětí.	učitelská profese
Pozitivní přijetí ze strany většiny žáků a jejich rodičů, uspokojení z práce s dětmi, sledování jejich pokroků, volný čas.	žáci, rodiče, učitelská profese
Pozitivum vidím v příjemné pracovní době, 2 měsíce placeného volna.	učitelská profese
Práce s dětmi, stále nové a nové věci, spontánnost dětí.	žáci
Profese je mým koníčkem.	učitelská profese
Přátelské prostředí ve škole.	kolektiv, žáci,



Překvapilo mě, jak jsou děti příjemné a kolegové vlídní.	kolektiv
Příjemně mě překvapila pomoc kolegů a pozitivum povolání možnost ovlivnění vývoje studentů.	kolektiv, učitelská profese
Příjemný kolektiv, který mě informoval o obecném chodu školy. Pozitiva - příjemný sdružený kolektiv. Dobrý pocit z dobře odvedené práce, když si děti z mé hodiny něco odnesou.	kolektiv, žáci, učitelská profese
Přijetí od dětí.	žáci,
Přístup rodičů, intelektuální možnosti dětí.	žáci, rodiče,
Ráda pracuji s dětmi.	učitelská profese
Skvělý pracovní kolektiv.	kolektiv
Spolupráce s některými rodiči, nadšení dětí.	žáci, rodiče,
Spontaneita dětí, podpora kolegů, jako pozitivum беру všeobecně práci s dětmi.	kolektiv, žáci, učitelská profese
Velký zájem žáků o informace. A dobře a levně se najím.	žáci, jídlo
Vlídné přijetí a snaživost žáků při vyučování.	žáci,
Volné prázdniny.	učitelská profese
Volné večery, odpoledne.	učitelská profese

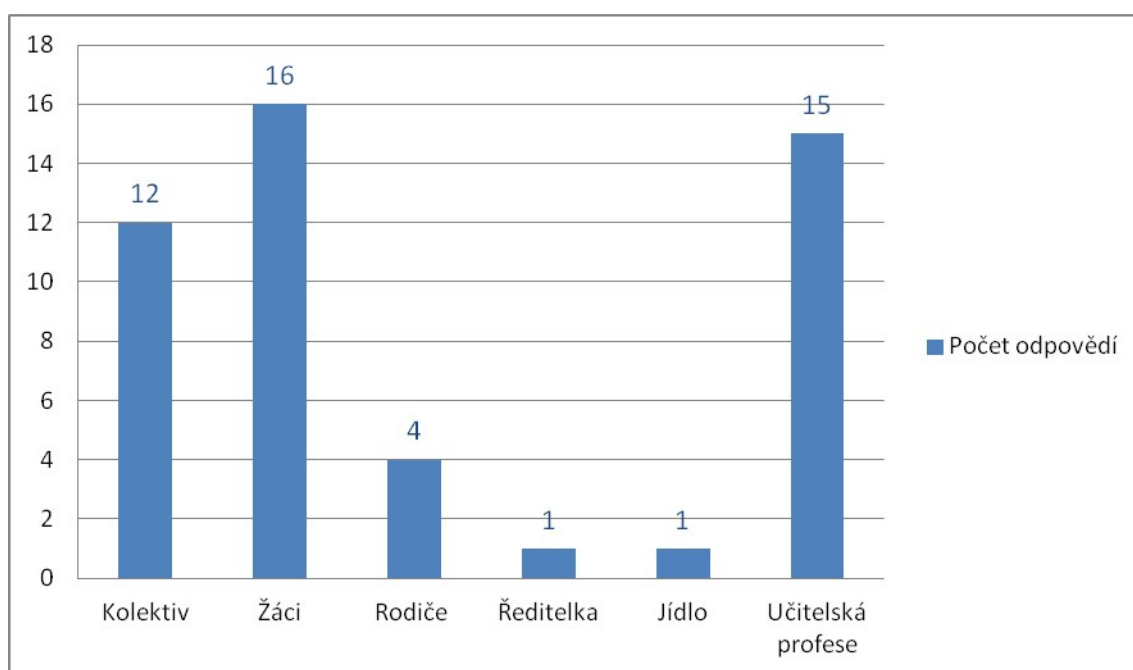
Volnost při rozhodování ohledně průběhu vyučovací hodiny a jejího plánování.	učitelská profese
Vstřícnost dětí.	žáci,
Vstřícnost dětí, úzká spolupráce učitelů, dobrý kolektiv žáků i učitelů i některých rodičů.	kolektiv, žáci, rodiče,
Vstřícnost kolegů.	kolektiv, žáci,
Vstřícnost učitelského kolektivu. Hlavní pozitivum vidím ve velké rozmanitosti mé profese, každý den je naprosto odlišný od těch předchozích.	kolektiv, učitelská profese
Výborný a chápající přístup ředitelky k vyskytlým situacím.	ředitelka
Zájem žáků o probírané učivo.	žáci,
Zpočátku jsem se bála, že nebudu umět naplnit celé hodiny. Měla jsem pocit, že bude každý den moc dlouhý. Ale je to naopak. Máme s dětmi tolik práce, že nám často přestávky překáží.	učitelská profese

**Tabulka č. 11 Přehled příjemných překvapení a pozitiv učitelské profese**

Okruhy	Počet odpovědí	Pořadí
Kolektiv	12	3.
Žáci	16	1.

Rodiče	15	4.
Ředitelka	1	5.
Jídlo	1	5.
Učitelská profese	15	2.

**Tabulka č. 12 Přehled pořadí příjemných překvapení a pozitiv učitelské profese**



**Graf č. 19 Přehled pořadí příjemných překvapení a pozitiv učitelské profese**

Poznámka: Jeden respondent se k otázce č. 20 nevyjádřil. Počet odpovědí neodpovídá počtu respondentů, jelikož mohli uvádět i více možností. K otázce č. 20, která byla položena formou otevřené otázky, psali respondenti odpovědi podle své úvahy.

Odpovědi respondentů jsou uváděny všechny. Z hlediska zhodnocení, byly odpovědi shrnuty do šesti okruhů, které se týkají příjemných překvapení a pozitivního vnímání: kolektiv (pedagogických pracovníků), žáci, rodiče, ředitelka (školy), jídlo (ve školní jídelně), učitelská profese.

Z počtu odpovědí uvedených respondenty v tabulce č. 12 a grafu č. 19 je zřejmé, že velké pozitivum a příjemné překvapení přináší začínajícím učitelům jejich žáci, učitelská profese v celé své šíři a kolektiv pedagogických pracovníků, se kterými se začínající učitelé setkávají.

Komentář: Učitelka Marie se v rozhovoru k této otázce vyjádřila v podstatě ve shodě s výsledky odpovědí ostatních respondentů. Nečekala, že přes veškeré problémy najde uspokojení ve své práci a důvody této spokojenosti je výborný kolektiv spolupracovníků a dobré vztahy.

<b>21. Co si myslíte, že začínající učitel potřebuje při nástupu do praxe nejvíce?</b>	
<b>Text odpovědi</b>	<b>Okruh</b>
dobrý kolektiv pro případné dotazy (pokud nedostal uvádějícího učitele)	dobrý kolektiv
důvěru v sebe sama, podporu ředitelky, tvořivost a dobré nápady	víra v sebe sama, podpora ředitele/ředitelky
klidné zázemí a podporu v rodině i od kolegů,	dobrý kolektiv, podpora rodiny
kolegy, kteří podají pomocnou ruku	dobrý kolektiv

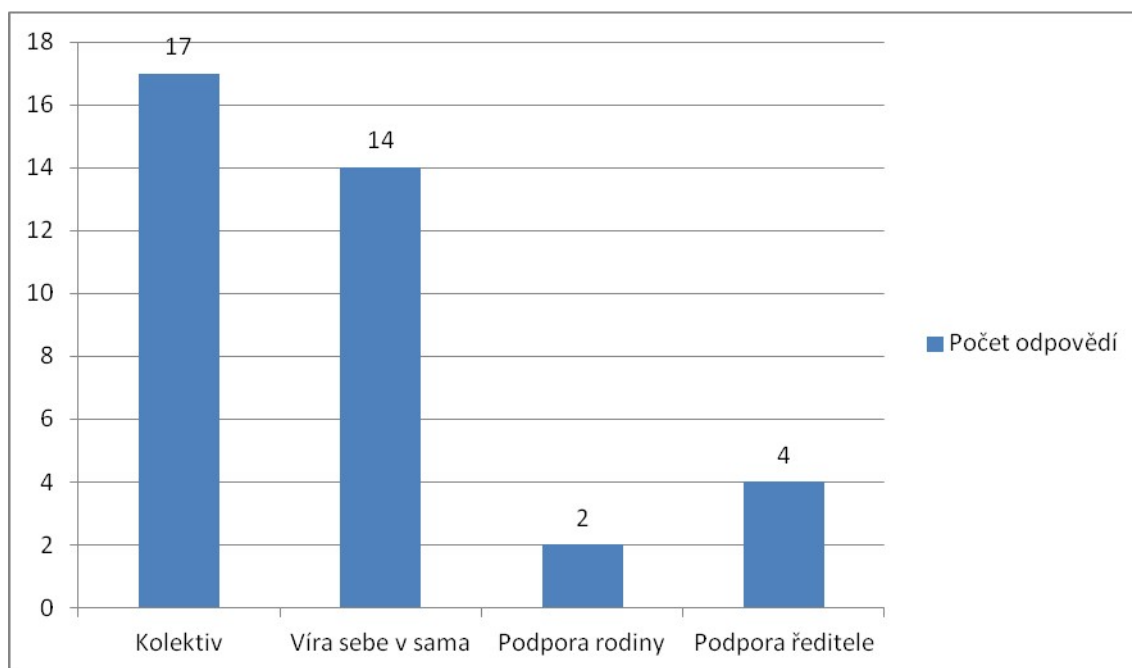
koučink a podporu kolegů	dobrý kolektiv
odolnost vůči dětem	víra sebe v sama
odvahu	víra sebe v sama
otevřenou komunikaci s vedením a kolegy, pomoc, rady...	dobrý kolektiv
pevné nervy a dostatek nápadů pro oživení výuky	víra sebe v sama
pevné nervy a odhodlání	víra sebe v sama
podporu a zájem kolegů o to, jak pracuji	dobrý kolektiv
podporu kolegů.	podporu kolegů
podporu kolegů ale i své rodiny, autoritu a uznání	dobrý kolektiv, podpora rodiny, víra sebe v sama
podporu kolegů	podporu kolegů
podporu od kolegů. Mně se nedostává, proto to cítím jako velký nedostatek.	dobrý kolektiv
podporu od svých kolegů	dobrý kolektiv
podporu od zkušenějších kolegů	dobrý kolektiv
pochopení	dobrý kolektiv

pochopení kolegů	dobrý kolektiv
pomocnou ruku od kolegů.	dobrý kolektiv
vstřebat různé situace, které se ve škole mohou stát	víra sebe v sama
pozitivní hodnocení, chvála od nadřízených = spokojenost	podpora ředitele/ředitelky
přípravenost na začáteční stres, změna ze studenta na učitele	víra sebe v sama
přirozené předpoklady v oblasti osobnostně-sociální	víra sebe v sama
psychickou odolnost, sebevědomí, teoretické znalosti, částečné praktické zkušenosti, schopnost sebereflexe, všeobecný rozhled	víra sebe v sama
sebeovládání, trpělivost a hroší kůži	víra sebe v sama
schopnost adaptace na nové prostředí	víra sebe v sama
trpělivost	víra sebe v sama
určitě pomoc v oblasti chodu a pravidel školy	dobrý kolektiv
vlídné přijetí, kvalitního a příjemného uvádějícího učitele, který neplní tuto funkci jen z povinnosti	dobrý kolektiv

**Tabulka č. 13 Potřeby začínajících učitelů uvedené respondenty**

Okruhy	Počet odpovědí	Pořadí
dobrý kolektiv	17	1.
víra sebe v sama	14	2.
podpora rodiny	2	4.
podpora ředitele/ředitelky	4	3.

**Tabulka č. 14 Pořadí uvedených potřeb začínajících učitelů**



**Graf č. 20 Počet uvedených potřeb začínajících učitelů v okruzích**

Poznámka: Jeden respondent se k otázce č. 21 nevyjádřil. K otázce č. 21, která byla položena formou otevřené otázky, psali respondenti odpovědi podle své úvahy, proto počet odpovědí neodpovídá počtu respondentů.

Odpovědi respondentů jsou uváděny všechny a z hlediska zhodnocení, byly shrnuty do čtyř okruhů: dobrý kolektiv, víra sebe v sama, podpora rodiny, podpora ředitele. Okruhy se týkají toho, co potřebují začínající učitelé nejvíce.

Komentář: Z odpovědí respondentů, které jsou znázorněny v grafu č. 20 je na první pohled zřejmé, že začínající učitel, aby mohl začít dobře pracovat potřebuje kolem sebe vlídný, vstřícný a chápající kolektiv kolegů. Pro začínajícího učitele je také velmi důležité si věřit.

## **12. Shrnutí praktické části z hlediska a cílů a stanovených předpokladů**

Praktické části bylo mým cílem bližší prozkoumání situací, ve kterých se ocitají začínající učitelé při nástupu do praxe. Jaké na začínající učitele čekají problémy a pedagogické situace, co vše jej může ovlivňovat, ať už kladně nebo záporně, jejich vstup do praxe v prvním roce práce. Cíle praktické části jsem naplnila pomocí dotazníkového šetření, které jsem doplnila jedním rozhovorem se začínající učitelkou Marií.

Prvním cílem bylo zjistit, zda a jak funguje uvádění do praxe. Výsledky zjištění jsem podložila dotazníkem. Prvního cíle se týkají otázky:

č. 6 - Je na vaší škole ustanovena funkce uvádějícího učitele?

č. 7 - Byl vám přidělen uvádějící učitel?

č. 8 – Byl připraven plán vašeho uvedení do praxe?

č. 9 – Pokud jste neměl/a k dispozici uvádějícího učitele, poskytl vám pomoc jiný pedagog?

č. 10 – Byla pomoc ze strany uvádějícího učitele nebo jiného pedagoga pouze, když jste ho o ni požádal/a?



č. 11 – V jakých oblastech činností vám byla poskytnuta pomoc?

č. 12 - Projevil někdo zájem o vaši pedagogickou činnost – hodnotil ji?

Z odpovědí na tyto otázky vyplynulo zjištění, že uvádění začínajícího učitele do praxe i fungování uvádějícího učitele na základních školách funguje, ale jen ze 43,75 %. Ve školách, kde toto funguje, jen 12 % dotázaných uvedlo, že byl připraven plán uvádění, ale jen v oblasti dokumentace týkající se školy a žáků a organizace školy. O ostatní rady a pomoc si museli začínající učitelé požádat. Také jsem z rozhovoru s učitelkou Marií zjistila, že vnímá uvádějícího učitele jako postavu, která je zastoupena několika kolegy pedagogického sboru, kteří byli ochotni pomoci.

Druhým cílem bylo zmapování problémových oblastí začínajících učitelů. V dotazníkovém šetření se tohoto cíle týkaly otázky:

č. 5 – Byly/jsou pro vás tyto pedagogické činnosti problémové?

č. 18 – Zaznamenal jste u sebe problém s rozvržením vyučovací hodiny?

Z odpovědí respondentů jsou zřetelné tyto problémy začínajících učitelů. Tři čtvrtiny z nich mají problémy s časovým rozvržením činností ve vyučovací hodině, další problémy vidí v práci s problémovými žáky, potýkají se s problematikou klasifikace a hodnocením žáků. Na komunikaci s rodiči nejsou dobře připraveni, a proto ji cítí jako problematickou a posledním větším problémem je vedení různé dokumentace.

Třetím cílem bylo zjištění potřeb začínajících učitelů. Tady jednoznačně zvítězila potřeba dobrého, vstřícného a chápajícího kolektivu kolegů. Je pravdou, že když se člověk někde dobře cítí, má kolem sebe dobré, spolehlivé a vstřícné lidi, tak se mu dobře žije i pracuje a problémy, které život přináší, jsou snesitelnější.

## **13. Ověření předpokladů**

Také jsem si stanovila předpoklady, které vycházely z mých domněnek a osobního názoru.

### **1) Začínající učitel se připravuje na vyučovací hodiny.**

Z dotazníkového šetření jsem zjistila, že se všichni začínající učitelé připravují na vyučování. Podkladem je odpověď na otázku č. 13.

### **2) Na základních školách nefunguje funkce uvádějícího učitele.**

Podle výsledků z dotazníku vyšlo, že na základních školách nefunguje funkce uvádějícího učitele. Ale protože je mnoha respondenty jeho role chápána v širším slova smyslu a chápou ji jako někdo, kdo pomůže, je těchto pomocníků několik. Každý začínající učitel tyto pomocníky kolem sebe má. Proto považuji i tento předpoklad potvrzený.

### **3) Začínající učitel ve svých začátcích ve škole hlavně potřebuje dobré kolegy s ochotou pomoci.**

Nejdůležitější potřeba začínajících učitelů, která byla zjišťována a podložena několika otázkami, je potřeba vstřícného a chápajícího kolektivu, který je vždy připraven podat začátečníkovi pomocnou ruku. I tento předpoklad byl potvrzen. Třetí předpoklad byl ověřen odpověďmi na otázky č. 2 (jeden údaj), 3, 4, 9, 20, 21.

## 14. Závěr

Cíle mojí práce bylo nastínit a prozkoumat situaci začínajících učitelů po nástupu do praxe. Výzkumným vzorkem bylo pro dotazníkové šetření 32 začínajících učitelů s délkou praxe maximálně do 3 let.

Teoretická část byla rozdělena na kapitoly, kde jsem popsala školskou problematiku týkající se učitele. Dále obsahuje kapitoly, ve kterých jsem psala na téma začínající učitel, uvádějící učitel a uvádění do praxe. Pak následují kapitoly, kde jsem popsala některé problémy, se kterými se mohou začínající učitelé potkat na počátku svého působení v profesi. Zařadila jsem kapitoly týkající se hodnocení žáků. Kapitulu 5.7.4. Pravidla hodnocení jsem zařadila proto, aby byla radou pro začínající učitele, protože mé zkušenosti z několikaleté praxe potvrzují, že hodnocení žáků není problematické jen pro začínající učitele, ale zamýšlení nad hodnocením provází učitele po celou dobu praxe. Na závěr teoretické části jsem zařadila kapitolu, kde se říká, kdo je dobrý učitel a připojila jsem desatero dobrého učitele.

Praktická část práce popisuje výsledky dotazníkového šetření, které proběhlo formou dotazníku a bylo doplněno rozhovorem s jednou začínající učitelkou. Cílů šetření bylo několik a použité výzkumné metody potvrdily, že se podařilo zjistit, že uvádění učitelů do praxe probíhá ke spokojenosti začínajících učitelů. Spokojenosti je dosaženo pomocí kolektivu pedagogů, který je ochoten vždy začátečníkovi pomoci.

Předpoklady, které jsem si stanovila v praktické části mojí práce, se všechny tři potvrdily.

V celé své práci jsem se zabývala problematikou začínajícího učitele a myslím si, že tato problematika by si zasloužila další zkoumání. Cestu vidím v rozšíření celé problematiky, které by mohlo přinést pohled z jiného úhlu a to také získáváním dat od jiných aktérů a jiných zdrojů (například od žáků a jejich rodičů). Dalo by se na tuto práci navázat také porovnáváním již zjištěných názorů začínajících učitelů s názory zkušených učitelů. Za zajímavé také považuji možné prozkoumání názoru, že učitelství je nikdy nekončící pole stále nových začátků, jelikož se v dnešní době rychle mění

nároky na učitele, také se rychle obměňují aktéři vzdělávání (žáci, rodiče i učitelé – kolegové) i celá společnost a učitel se, proto právem, může považovat za začínajícího po celou dobu výkonu své profese.

Toto téma by si zasloužilo mít své místo i v rovině teoretického poznání. Mohla by se jím zabývat odborná literatura, která by mohla přinést pohled na začínajícího učitele a celou tuto problematiku v ucelené formě, jelikož z mého pohledu je sice o začátcích učitelů napsáno mnoho informací, ale jsou roztříštěny a rozesety v kapitolách týkajících se jiných záležitostí.

## LITERATURA

BLÍŽKOVSKÝ, B., S. KUČEROVÁ, M. KURELOVÁ *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*. 1. vyd. Brno: Konvoj, spol. s. r. o., 2000. ISBN 80-85615-95-9.

CEDRYCHOVÁ, V., K. KAMIŠ a S. NAVRÁTIL. *Učitel-jeho příprava a požadavky školské praxe: Sborník referátů*. 1994. vyd. Ústí nad Labem: Česká asociace pedagogického výzkumu, 1994. ISBN 80-901670-0-4.

ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-77-178-463-X.

ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.

DYTRTOVÁ, R. a M. KRHUTOVÁ. *Učitel: Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-0.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.

HELUS, Z. *Alternativní pohled na kompetence učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

KOLÁŘ, Z. a R. ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.

KOŠTÁLOVÁ, H., Š. MIKOVÁ a J. STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KOTÁSEK A KOL., J. *Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích*. Praha: PedF UK, 1991.

KRYKORKOVÁ, H. a R. VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha: Filozofická fakulta UK, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.

LUKÁŠOVÁ - KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teorie, výzkum, praxe*. Ostrava: Ostravská univerzita - PedF, 2003.

MAŇÁK, J., T. JANÍK a V. ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.

MIKOVÁ, Š. a J. STANG. *Hodnocení a sebehodnocení*. 2004. ISBN 80-86307-06-9.

MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.

MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: SNP, 1986.

PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN, 1988.

PASCH, M. A KOL. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.: Jak pracovat s kurikulem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.

PAULÍK, K. *Co ovlivňuje spokojenost v práci učitelů základních škol?*. Pedagogická revue, 2001, roč. 53, č. 5.

PAULÍK, K. *Co ovlivňuje spokojenost v práci učitelů základních škol?* 2001. Pedagogická revue, 2011.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PÍŠOVÁ, M. a K. DUSCHINSKÁ. *Mentoring v učitelství: Výzkumný záměr, Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 987-80-7290-518-8

.

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Univerzita Karlova, 1995. ISBN 80-7184-0132-3.

ŘEHULKA, E. a O. ŘEHULKOVÁ. *Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání: Učitelé a zdraví*. 1. vyd. Brno: Nakl. P. Křepela, 1998.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody v praxi*. Praha: Portál, 1999.

SPILKOVÁ, V. a A. TOMKOVÁ a KOL. *Kvalita učitele a profesní standard: Výzkumný záměr. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

SPILKOVÁ, V. a J. VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

STARÁ, J. *Plánování výuky: Úvod do plánování výuky. Práce se vzdělávacími cíli. Distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-480-1.

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel: Některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-0944-6.

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.

TUČEK, A. *Problémy školního hodnocení*. Praha: SNP, 1966.

VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. České Budějovice: Grada Publishing. a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 2004. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

#### INTERNETOVÉ ZDROJE

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, ze dne 24.9.2004. In[online]. [cit. 2012-06-10]. Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1](http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1)



# PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Vzorový nevyplněný dotazník pro začínající učitele

## **Dotazník pro začínajícího učitele**

Dovolte mi vás seznámit s důvodem, který mě vedl k potřebě vzniku tohoto dotazníku. Jmenuji se Jana Lukášová a jsem studentka 5. ročníku pedagogické fakulty Univerzity Karlovy oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Tento dotazník se stane podkladem pro praktickou část mé diplomové práce.

Obracím se na vás s prosbou o pomoc a touto cestou vás prosím o vyplnění tohoto dotazníku, jelikož mi vaše postoje a názory pomohou zmapovat oblast mého výzkumného šetření.

**Jméno:**

**Délka praxe:**

**Dosažené vzdělání:**

1. Jak hodnotíte zpětně svoji připravenost na roli učitele při vstupu do učitelské profese.  
(zakroužkujte jednu možnost)

- 1. připraven/a výborně
- 2. připraven/a dobře
- 3. připraven/a částečně
- 4. připraven/a nedostatečně

2. V čem spatřujete hlavní přednosti učitelské profese.  
(označte jako ve škole)

Práce s dětmi	1	2	3	4
Tvořivá různorodá činnost	1	2	3	4
Výhodná pracovní doba	1	2	3	4
Uspokojení a radost z práce	1	2	3	4
Nutnost a možnost sebevzdělávání	1	2	3	4
Samostatné rozhodování a seberealizace	1	2	3	4
Prázdniny a volný čas	1	2	3	4
Příjemné prostředí a pracovní kolektiv	1	2	3	4
Podíl na vzdělávání budoucí generace	1	2	3	4

3. Jak vás přijali kolegové v pedagogickém sboru?

.....

.....

.....

4. Měl/a jste problémy s rivalitou ohledně vašeho věku, nových nápadů, změn, které do školy vnášíte atd.?

Ano – Ne

Pokud odpovíte, Ano specifikujte problémy.

.....

.....

.....

5. Byly/jsou pro vás tyto pedagogické činnosti problémové?

(1 nejmenší stresor, 4 nejsilnější stresor)

Vedení pedagogické dokumentace týkající se školy	1	2	3	4
Vedení dokumentace týkající se žáků	1	2	3	4
Organizace školy (chod školy)	1	2	3	4
Organizační pokyny týkající se vedení třídy	1	2	3	4
Plánování výuky	1	2	3	4

Náměty do výuky	1	2	3	4
Příprava na vyučování	1	2	3	4
Práce s problémovými žáky	1	2	3	4
Řešení kázeňských přestupků a konfliktních situací	1	2	3	4
Klasifikace a hodnocení žáků	1	2	3	4
Komunikace s rodiči	1	2	3	4
Navázání komunikace s žáky	1	2	3	4

Další oblast: konkretizuje.....

.....

.....

6. Je na vaší škole ustanovena funkce uvádějícího učitele?

Ano – Ne

7. Byl vám přidělen uvádějící učitel?

Ano – Ne

8. Byl připraven plán vašeho uvedení do praxe?

Ano – Ne

Pokud jste odpověděl/a Ano, napište konkrétní oblasti pomoci.

.....

.....

.....

9. Pokud jste neměl/a k dispozici uvádějícího učitele, poskytl vám pomoc jiný pedagog?

Ano – Ne

10. Byla pomoc ze strany uvádějícího učitele nebo jiného pedagoga pouze, když jste ho o ni požádal/a?

Ano – Ne

11. Požádal/a jste o pomoc těchto pedagogických činnostech?

Vedení pedagogické dokumentace týkající se školy	Ano - Ne
Vedení dokumentace týkající se žáků	Ano - Ne
Organizace školy (chod školy)	Ano - Ne
Organizační pokyny týkající se vedení třídy	Ano - Ne
Plánování výuky	Ano - Ne
Náměty do výuky	Ano - Ne
Příprava na vyučování	Ano - Ne
Práce s problémovými žáky	Ano - Ne
Řešení kázeňských přestupků a konfliktních situací	Ano – Ne
Klasifikace a hodnocení žáků	Ano - Ne
Komunikace s rodiči	Ano – Ne

Další oblast: konkretizuje.....

.....

.....

12. Projevil někdo zájem o vaši pedagogickou činnost – hodnotil ji?

Ano – Ne

13. Připravujete se na vyučovací hodiny?

Ano – Ne

14. Připravujete se písemně na každou vyučovací hodinu?

Ano – Ne

Pokud NE, jako formu přípravy upřednostňujete?

.....

.....

15. Kolik hodin se denně připravujete na vyučování?

.....  
.....

16. Mají žáci možnost zasahovat či ovlivňovat plánování výuky?

Ano - Ne

17. Mají rodiče možnost zasahovat či ovlivňovat plánování výuky?

Ano - Ne

18. Zaznamenal jste u sebe problém s rozvržením vyučovací hodiny?

Ano - Ne

19. Působí/působila na vás při výkonu učitelské profese tato negativa?

Nízké finanční ohodnocení	Ano – Ne
---------------------------	----------

Malá společenská prestiž	Ano - Ne
--------------------------	----------

Velká psychická zátěž	Ano – Ne
-----------------------	----------

Časová náročnost na přípravu na vyučování	Ano - Ne
---	----------

Fixace dovolené na dobu prázdnin	Ano - Ne
----------------------------------	----------

Špatné vybavení školy	Ano – Ne
-----------------------	----------

Jiné:

konkretizujte.....

.....  
.....

20. Co vás příjemně překvapilo při nástupu do praxe a jaká pozitiva vám přináší povolání učitele?

.....  
.....

21. Co si myslíte, že začínající učitel potřebuje při nástupu do praxe nejvíce?

.....  
.....

## Příloha č. 2 Vzorový vyplněný dotazník pro začínající učitele

### Dotazník pro začínajícího učitele

Dovolte mi vás seznámit s důvodem, který mě vedl k potřebě vzniku tohoto dotazníku. Jmenuji se Jana Lukášová a jsem studentka 5. ročníku pedagogické fakulty Univerzity Karlovy oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Tento dotazník se stane podkladem pro praktickou část mé diplomové práce.

Obracím se na vás s prosbou o pomoc a touto cestou vás prosím o vyplnění tohoto dotazníku, jelikož mi vaše postoje a názory pomohou zmapovat oblast mého výzkumného šetření.

Jméno:

Jana

Délka praxe:

4

Dosažené vzdělání:

VŠ

1. Jak hodnotíte zpětně svoji připravenost na roli učitele při vstupu do učitelské profese.  
(zakroužkujte jednu možnost)

1. připraven/a výborně
- ☒ 2. připraven/a dobře
3. připraven/a částečně
4. připraven/a nedostatečně

2. V čem spatřujete hlavní přednosti učitelské profese.  
(označujte jako ve škole)

Práce s dětmi	<input checked="" type="radio"/> 1	2	3	4
Tvořivá různorodá činnost	<input checked="" type="radio"/> 1	2	3	4
Výhodná pracovní doba	1	2	<input checked="" type="radio"/> 3	4
Uspokojení a radost z práce	1	<input checked="" type="radio"/> 2	3	4
Nutnost a možnost sebevzdělávání	<input checked="" type="radio"/> 1	2	3	4

Samostatné rozhodování a seberealizace	1	<input checked="" type="radio"/> 2	3	4
Prázdniny a volný čas	<input checked="" type="radio"/> 1	2	3	4
Příjemné prostředí a pracovní kolektiv	1	<input checked="" type="radio"/> 2	3	4
Podíl na vzdělávání budoucí generace	1	<input checked="" type="radio"/> 2	3	4

3. Jak vás přijali kolegové v pedagogickém sboru?

.....  
*Ocenili moji práci, měli se*  
*na nové metody práce.*  
 .....

4. Měl/a jste problémy s rivalitou ohledně vašeho věku, nových nápadů, změn, které do školy vnášíte atd.?

Ano - ☒ Ne

Pokud odpovíte, Ano specifikujte problémy.

.....  
 .....  
 .....

5. Byly/jsou pro vás tyto pedagogické činnosti problémové?

(1 nejmenší stresor, 4 nejsilnější stresor)

Vedení pedagogické dokumentace týkající se školy	<input checked="" type="radio"/> 1	2	3	4
Vedení dokumentace týkající se žáků	<input checked="" type="radio"/> 1	2	3	4
Organizace školy (chod školy)	<input checked="" type="radio"/> 1	2	3	4
Organizační pokyny týkající se vedení třídy	<input checked="" type="radio"/> 1	2	3	4
Plánování výuky	<input checked="" type="radio"/> 1	2	3	4
Náměty do výuky	<input checked="" type="radio"/> 1	2	3	4
Příprava na vyučování	<input checked="" type="radio"/> 1	2	3	4
Práce s problémovými žáky	1	2	<input checked="" type="radio"/> 3	4
Řešení kázeňských přestupků a konfliktních situací	1	2	<input checked="" type="radio"/> 3	4
Klasifikace a hodnocení žáků	1	<input checked="" type="radio"/> 2	3	4
Komunikace s rodiči	1	<input checked="" type="radio"/> 2	3	4
Navázání komunikace s žáky	<input checked="" type="radio"/> 1	2	3	4
Další oblast: konkretizuje.....				

.....  
.....  
6. Je na vaší škole ustanovena funkce uvádějícího učitele?

Ano - ☒ Ne

7. Byl vám přidělen uvádějící učitel?

Ano - ☒ Ne

8. Byl připraven plán vašeho uvedení do praxe?

Ano - ☒ Ne

Pokud jste odpověděl/a Ano, napište konkrétní oblasti pomoci.

.....  
.....  
.....

9. Pokud jste neměl/a k dispozici uvádějícího učitele, poskytl vám pomoc jiný pedagog?

☒ Ano - Ne

10. Byla pomoc ze strany uvádějícího učitele nebo jiného pedagoga pouze, když jste ho o ni požádal/a?

☒ Ano - Ne

11. V jakých oblastech činností vám byla poskytnuta pomoc?

Vedení pedagogické dokumentace týkající se školy ☒ Ano - Ne

Vedení dokumentace týkající se žáků ☒ Ano - Ne

Organizace školy (chod školy) ☒ Ano - Ne

Organizační pokyny týkající se vedení třídy ☒ Ano - Ne

Plánování výuky ☒ Ano - Ne

Náměty do výuky ☒ Ano - Ne

Příprava na vyučování ☒ Ano - Ne



Práce s problémovými žáky ☒ Ano ☐ Ne  
 Řešení kázeňských přestupků a konfliktních situací ☒ Ano ☐ Ne  
 Klasifikace a hodnocení žáků ☒ Ano ☐ Ne  
 Komunikace s rodiči ☒ Ano ☐ Ne

Další oblast: konkretizuje.....

12. Projevil někdo zájem o vaši pedagogickou činnost – hodnotil ji?

☒ Ano ☐ Ne

13. Připravujete se na vyučovací hodiny?

☒ Ano ☐ Ne

14. Připravujete se písemně na každou vyučovací hodinu?

☒ Ano ☐ Ne

Pokud NE, jako formu přípravy upřednostňujete?

15. Kolik hodin se denně připravujete na vyučování?

2

16. Mají žáci možnost zasahovat či ovlivňovat plánování výuky?

☒ Ano ☐ Ne  
*časově*

17. Mají rodiče možnost zasahovat či ovlivňovat plánování výuky?

☒ Ano ☐ Ne  
*časově*

18. Zaznamenal jste u sebe problém s rozvržením vyučovací hodiny?

☒ Ano ☐ Ne

19. Působí/působila na vás při výkonu učitelské profese tato negativa?

- |   |   |
|---|---|
| Nízké finanční ohodnocení                 | <input checked="" type="radio"/> Ano - <input type="radio"/> Ne |
| Malá společenská prestiž                  | <input checked="" type="radio"/> Ano - <input type="radio"/> Ne |
| Velká psychická zátěž                     | <input checked="" type="radio"/> Ano - <input type="radio"/> Ne |
| Časová náročnost na přípravu na vyučování | Ano - <input checked="" type="radio"/> Ne                       |
| Fixace dovolené na dobu prázdnin          | <input checked="" type="radio"/> Ano - <input type="radio"/> Ne |
| Špatné vybavení školy                     | <input checked="" type="radio"/> Ano - <input type="radio"/> Ne |
| Jiné: konkretizujte                       |   |

*velká zodpovědnost  
za každý*

20. Co vás příjemně překvapilo při nástupu do praxe a jaká pozitiva vám přináší povolání učitele?

*(velká míra stresu)*  
*vládné příkazy, rytmus kolektivu,  
možnost ovlivnění vyučování*

21. Co si myslíte, že začínající učitel potřebuje při nástupu do praxe nejvíce?

*pochopení, péče, kázeň  
v rodině*